

TESIS DOCTORAL

**LA COMPETENCIA DOCENTE «TIEMPO» EN LA CLASE
DE DANZA CLÁSICA. VARIABILIDAD EN RELACIÓN CON
EL SOPORTE MUSICAL EMPLEADO**



AUTORA

Hayda García Molero

Programa de Doctorado: Educación y Comunicación Social
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga

DIRECTORES

Dr. José Carlos Fernández García

Dr. Óscar Romero Ramos

Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga


UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

MÁLAGA

2020



AUTOR: Hayda García Molero

 <http://orcid.org/0000-0003-1658-3469>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

Dña HAYDA GARCÍA MOLERO

Estudiante del programa de doctorado EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: LA COMPETENCIA DOCENTE «TIEMPO» EN LA CLASE DE DANZA CLÁSICA. VARIABILIDAD EN RELACIÓN CON EL SOPORTE MUSICAL EMPLEADO

Realizada bajo la tutorización de José Carlos Fernández García y dirección de José Carlos Fernández García y Óscar Romero Ramos.

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 13 de MAYO de 2020

Fdo.: HAYDA GARCÍA MOLERO





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

INFORME DE IDONEIDAD DE TESIS POR COMPENDIO

Dr. José Carlos
Fernández
García

Firmado digitalmente
por Dr. José Carlos
Fernández García
Fecha: 2020.05.19
10:42:28 +02'00'



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

| uma.es

Málaga a 20 de mayo de 2020

INFORME DE IDONEIDAD DE TESIS POR COMPENDIO

El director de tesis D. Oscar Romero Ramos, adscrito al Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte de la Universidad de Málaga informa que la Tesis Doctoral de Dña. Hayda García Molero, cuyo título es “LA COMPETENCIA DOCENTE «TIEMPO» EN LA CLASE DE DANZA CLÁSICA. VARIABILIDAD EN RELACIÓN CON EL SOPORTE MUSICAL EMPLEADO” se ha realizado según compendio, habiéndose publicado tres artículos en revistas de alto impacto, conforme a los requerimientos de la actual normativa.

Fdo. Director de la Tesis

Dr. Oscar Romero Ramos



*A mis tres pilares, José, Claudia y Adriana,
y al ángel que fue y es, mi madre,
que me enseñó el poder de la fuerza de voluntad.*

Agradecimientos

Esta tesis no hubiera sido posible sin el trabajo, esfuerzo y dedicación de muchos años, pero imposible habría sido también su realización sin la colaboración y ayuda de muchas personas que creyeron en mí y en mi proyecto.

Quiero agradecer a mis directores de tesis, Óscar Romero Ramos y José Carlos Fernández García, su confianza, su ayuda inestimable, su presencia y trabajo siempre incansable. Cómo han sabido coordinarse siempre los dos para resolver todas mis dudas y problemas y animarme en el largo camino. A Óscar que me ayudó a volver al trabajo de la investigación después de los duros avatares de la vida. Por proporcionarme los medios necesarios para la culminación de esta tarea y por su positividad inagotable. A José Carlos por guiarme y ayudarme a dar forma a mis ideas y aspiraciones. Por su constancia, esfuerzo y ánimos renovados.

A todas las personas que desinteresadamente permitieron y colaboraron en el trabajo de investigación. Al director del Conservatorio Superior de Danza de Málaga, José Gutiérrez y a las profesoras y profesores del departamento de Danza Clásica de dicho centro durante los cursos 2016/17 y 2017/18: Marcela Godínez, María José Campoy, Mónica Romero, María dolores Vera, Lola Moreno, Marina, Julio y Ariel. A los profesores pianistas acompañantes: Carmen, Rafa, Jokin, Enrique, Miguel, y a todo el alumnado participante.

A todos los magníficos profesionales y compañeros en el campo de la música y la danza que siempre están dispuestos a la exploración de nuevos caminos y han estado ahí favoreciendo el enriquecimiento mutuo.

A mis queridas hermanas, Sylvia, Vanessa, y especialmente a Teresa, también compañera de profesión, por el apoyo siempre incondicional.

RESUMEN

La elección del tema de estudio de la presente investigación viene motivada por más de veinte años de acompañamiento pianístico a la danza. A esto se suma la escasez de trabajos relacionados con la cuestión, así como la falta de conocimiento que se tiene sobre la importante labor del pianista acompañante en los contextos educativos, por norma general, lo que abre múltiples interrogantes en este campo.

Esto nos impulsa a promover un acercamiento al mundo de la danza clásica, harto difícil pero hermoso a la vez, y que aúna componentes no sólo artísticos sino también cognitivos y motrices, fusionando el arte con lo físico-deportivo.

Hermanada con la danza está la música que de manera eficaz la acompaña promoviendo el enriquecimiento mutuo de ambas disciplinas. En el acompañamiento pianístico de la danza los códigos y sintaxis de ambas artes, música y movimiento, se integran creando un lenguaje común nuevo y extraordinario.

En la creación de este lenguaje común es imprescindible el buen hacer del profesor pianista acompañante de danza. Ese buen hacer requiere habilidades y conocimientos tanto teóricos como prácticos, no sólo musicales sino también dancísticos. Todo ello, unido a la pasión y gusto por ambas disciplinas, propiciará un trabajo fructífero y enriquecedor para todos los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza clásica (en adelante DCL), tanto para el profesorado –incluyendo al músico acompañante– como para el alumnado.

Desde el año 1996, a pesar del aumento progresivo de profesionales que se dedican a esta tarea del acompañamiento de la DCL, y del creciente interés en estudios y trabajos que abordan

la materia, se aprecia un considerable paso atrás con la desaparición -en el año 2000 y mediante el Real Decreto 989/2000 del 2 de Junio- de la especialidad de *Pianista acompañante de danza*, confinándola en un mismo grupo junto al *Profesor de piano*, borrando de esta manera la propia especificidad de este profesional. Ante este vacío en el que se encuentran estos especialistas, coincidimos con autores como Vallés Grau (2015) y Tello (2016) en que se hace necesaria una regulación y por tanto un reconocimiento profesional de la labor del profesor pianista acompañante.

En este contexto surge la idea del presente trabajo de investigación en el cual el principal interrogante que se plantea es ¿qué ocurre en el aula de DCL para que, a pesar de los medios técnicos de hoy en día, se anteponga el trabajo con el pianista acompañante por encima de la música grabada de manera que sea preferida la música en vivo?, ¿qué diferencias metodológicas, didácticas, hay entre ambos métodos de trabajo? En este ámbito el pianista es algo más que un recurso, es un docente que en estrecha colaboración con el profesorado de danza puede proporcionar una fluidez y naturalidad que otorgue armonía y un correcto desarrollo de la clase, o por el contrario, podría incluso llegar a entorpecer la consecución de los objetivos del aula. Por ello, es este un trabajo que exige gran responsabilidad y preparación en competencias muy concretas que se irán analizando en esta investigación.

De las conclusiones del presente estudio se podrían obtener implicaciones didácticas relevantes y perspectivas de futuro, ampliando el conocimiento existente y favoreciendo la creación de un marco teórico y práctico adecuado, que comprendiera, no sólo el reconocimiento de esta especialidad, sino también, el establecimiento de unos estudios oficiales encaminados a su adquisición, así como la instauración, por fin, de unos procesos selectivos adecuados para estos profesionales.

ABSTRACT

The choice of the subject of study of this research is motivated by more than twenty years of piano accompaniment to dance. In addition to this, there is a scarcity of work related to the issue, as well as a lack of knowledge about the important work of the piano accompanist in educational contexts, which generally opens up multiple questions in this field.

This encourages us to promote an approach to the world of classical dance, which is difficult but beautiful at the same time, and which brings together not only artistic components but also cognitive and motor ones, fusing art with the physical-sports.

Twinned with dance is the music that effectively accompanies it, promoting the mutual enrichment of both disciplines. In the piano accompaniment of dance, the codes and syntax of both arts, music and movement, are integrated, creating a new and extraordinary common language.

In the creation of this common language, the good work of the piano teacher accompanying dance is essential. That good work requires both theoretical and practical skills and knowledge, not only musical but also dance. All this, together with the passion and taste for both disciplines, will lead to a fruitful and enriching work for all the agents in the teaching-learning process of classical dance (from now on DCL), both for the teachers -including the accompanying musician- and for the students.

Since 1996, despite the progressive increase in the number of professionals dedicated to this task of accompaniment at the DCL, and the growing interest in studies and works that deal with the subject, a considerable step backwards can be seen with the disappearance - in the year 2000 and by means of Royal Decree 989/2000 of the 2nd of June - of the speciality of Dance

Accompanying Pianist, confining it to the same group together with the Piano Teacher, thus erasing the very specificity of this professional. In view of this void in which these specialists find themselves, we agree with authors such as Vallés Grau (2015) and Tello (2016) that regulation and therefore professional recognition of the work of the piano accompaniment teacher is necessary.

It is in this context that the idea of this research work arises, in which the main question is: what happens in the DCL classroom so that, despite today's technical means, the work with the accompanying pianist takes precedence over recorded music, so that live music is preferred? What methodological and didactic differences are there between both work methods? In this area the pianist is more than a resource, he is a teacher who, in close collaboration with the dance teachers, can provide a fluidity and naturalness that gives harmony and a correct development of the class, or on the contrary, he could even hinder the achievement of the objectives of the classroom. For this reason, this is a work that demands great responsibility and preparation in very specific skills that will be analyzed in this research.

From the conclusions of this study, relevant didactic implications and future perspectives could be obtained, extending the existing knowledge and favouring the creation of an adequate theoretical and practical framework, which would include, not only the recognition of this speciality, but also the establishment of official studies aimed at its acquisition, as well as the establishment, at last, of adequate selective processes for these professionals.

ÍNDICE

pág.

RESUMEN	1
ABSTRACT.....	3
Índice de Abreviaturas	8
Índice de Tablas	9
Índice de Figuras.....	10

INTRODUCCIÓN.....	12
-------------------	----

CAPÍTULO I. APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....

15

1.1. Breve reseña histórica de la Danza Clásica o Académica	16
1.1.1. Orígenes. Luis XIV y Beauchamp	16
1.1.2. Siglo XVIII. Hacia la codificación y profesionalización	19
1.1.3. Carlo Blasis, primer pedagogo y codificador de la Danza Clásica	21
1.1.4. El ballet romántico	24
1.1.5. El ballet en la Rusia imperial	30
1.1.6. Los ballets rusos de Diaguilev. Hacia la Danza Moderna	33
1.2. Estructura de la clase de Danza Clásica: Barra y Centro	36
1.2.1. Introducción: posiciones de los brazos y de los pies. tipos de movimientos	36
1.2.2. Estructura de la clase de Danza Clásica: la Barra	39
1.2.3. Estructura de la clase de Danza Clásica: El centro	46
1.3. La música en la clase de Danza Clásica: el pianista de danza	50
1.3.1. Orígenes del acompañamiento dancístico. Situación actual del pianista de danza en España	50
1.3.2. Herramientas y habilidades empleadas en el acompañamiento pianístico de la Danza Clásica.....	54
1.3.3. Parámetros musicales empleados por el pianista de danza	57
1.3.4. Agrupación de las distintas composiciones musicales según el tipo de variaciones	65
1.4. Educación Física: Tiempo de Compromiso Motor	70

CAPÍTULO II. JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....

76

2.1. Centros de interés.....	76
------------------------------	----

2.2. Adecuación del modelo propuesto.....	78
---	----

2.3. Objetivos e hipótesis de la investigación.....	81
---	----

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO.....	86
---	-----------

3.1. Tipología y fases de la investigación.....	86
---	----

3.2. Elección del centro y proceso inicial de negociación.....	89
--	----

3.3. Materiales y métodos.....	93
--------------------------------	----

3.3.1. Sujetos.....	96
---------------------	----

3.3.1.1. Sujetos del estudio piloto.....	96
--	----

3.3.1.2. Sujetos de los estudios posteriores.....	96
---	----

3.3.2. Instrumentos.....	97
--------------------------	----

3.3.2.1. Instrumentos del estudio piloto.....	97
---	----

3.3.2.2. Instrumento de los estudios posteriores.....	98
---	----

3.3.3. Procedimiento.....	99
---------------------------	----

3.3.3.1. Procedimiento del estudio piloto.....	99
--	----

3.3.3.2. Procedimiento de los estudios posteriores.....	101
---	-----

CAPÍTULO IV. RESUMEN GLOBAL DE LOS RESULTADOS.....	108
---	------------

4.1. Estudio piloto publicado en Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.....	108
--	-----

4.1.1. La búsqueda de la música.....	113
--------------------------------------	-----

4.1.2. Demostración de la variación.....	117
--	-----

4.1.3. La ejecución de la variación.....	119
--	-----

4.1.4. Las correcciones de la variación.....	120
--	-----

4.1.5. Conclusión.....	121
------------------------	-----

4.2. Estudio publicado en la revista Movimiento.....	123
--	-----

4.2.1. Organización (ORG).....	126
--------------------------------	-----

4.2.2. Siguiendo las explicaciones del profesor (EXP).....	127
--	-----

4.2.3. Recibiendo Feedback (RFD).....	128
---------------------------------------	-----

4.2.4. Tiempo de práctica de la tarea (TTA).....	129
--	-----

4.2.5. Esperando turno para practicar (TUR).....	130
--	-----

4.2.6. Otras actividades (OTA).....	131
-------------------------------------	-----

4.2.7. Conclusión.....	132
4.3. Estudio publicado en la revista Polish Journal of Sport and Tourism	133
4.3.1. Resultados grupo Clásico-Contemporáneo (CD vs PD)	134
4.3.2. Resultados grupo Español-Flamenco (CD vs PD)	137
4.3.3. Comparativa: Clásico-Contemporáneo vs Español-Flamenco (CD vs PD).....	138
4.3.4. Conclusión.....	148
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN	152
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES FINALES.....	158
CAPÍTULO VII. PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	163
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	167
ANEXOS.....	177

Índice de Abreviaturas

ALT: *Academic Learning Time*

ALT-PE: *Academic Learning Time-Physical Education*

CD: Música grabada

CPD: Conservatorio Profesional de Danza

CSD: Conservatorio Superior de Danza

DCL: Danza Clásica

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

EF: Educación Física

EXP: Siguiendo las explicaciones del profesor sobre la materia de clase (categoría observacional)

ORG: Tiempo de organización (categoría observacional)

OTA: Otras actividades (categoría observacional)

PD: Pianista de Danza

RFD: Recibiendo feedback (categoría observacional)

RICCAFD: Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

TCM: Tiempo de Compromiso Motor

TTA: Tiempo de práctica de la tarea (categoría observacional)

TUR: Esperando turno para practicar (categoría observacional)

OTA: Otras actividades (categoría observacional)

Índice de Tablas

Tabla 1. Fases de la investigación.....	88
Tabla 2. Artículos que componen la investigación.....	94
Tabla 3. Comparativa de las estructuras de ambas clases.....	109
Tabla 4. Comparativa de las estructuras de las variaciones.....	111
Tabla 5. Comparativa de los parámetros registrados (en minutos y segundos) con ambos soportes musicales.....	122
Tabla 6. Estadísticos descriptivos y de contraste entre las dos muestras de estudio (CD y PD).	125
Tabla 7. Estadísticos del grupo Clásico-Contemporáneo: CD (n=8) vs PD (n=17)	135
Tabla 8. Estadísticos del grupo Español-Flamenco: CD (n=15) vs PD (n=10)	138
Tabla 9. Estadísticos del grupo Clásico-Contemporáneo vs Español-Flamenco (CD vs Piano).	139

Índice de Figuras

Figura 1. Captura de pantalla del programa *MOTS* en la opción de «recogida de datos»**¡Error!**

Marcador no definido.

Figura 2. Tiempos, en minutos, de búsqueda de la música	114
Figura 3. Número de pruebas, en sucesos, con la música	114
Figura 4. Tiempos en minutos de la demostración con música	118
Figura 5. Tiempos totales, en minutos, Búsqueda, Demostraciones y Correcciones	121
Figura 6. Frecuencia ORG (número de sucesos)	127
Figura 7. Tiempo ORG (minutos y segundos).....	127
Figura 8. Frecuencia EXP (número de sucesos)	128
Figura 9. Tiempo EXP (minutos y segundos).....	128
Figura 10. Frecuencia RFD (número de sucesos).....	129
Figura 11. Tiempo RFD (minutos y segundos).....	129
Figura 12. Frecuencia TTA (número de sucesos)	130
Figura 13. Tiempo TTA (minutos y segundos)	130
Figura 14. Frecuencia TUR (minutos y segundos)	131
Figura 15. Tiempo TUR (número de sucesos).....	131
Figura 16. Frecuencia OTA (minutos y segundos)	132
Figura 17. Tiempo OTA (número de sucesos)	132
Figura 18. Frecuencia RFD (número de sucesos) comparativa estilos.....	140
Figura 19. Tiempo RFD (minutos y segundos) comparativa estilos.....	141
Figura 20. Frecuencia TTA (número de sucesos) comparativa estilos.....	142
Figura 21. Tiempo TTA (minutos y segundos) comparativa estilos	142

Figura 22. Frecuencia TUR (número de sucesos) comparativa estilos.....	143
Figura 23. Tiempo TUR (minutos y segundos) comparativa estilos	144
Figura 24. Frecuencia ORG (número de sucesos) comparativa estilos	145
Figura 25. Tiempo ORG (minutos y segundos) comparativa estilos.....	145
Figura 26. Frecuencia EXP (número de sucesos) comparativa estilos	146
Figura 27. Tiempo EXP (minutos y segundos) comparativa estilos	146
Figura 28. Frecuencia OTA (número de sucesos) comparativa estilos	147
Figura 29. Tiempo OTA (minutos y segundos) comparativa estilos.....	147

INTRODUCCIÓN

Es necesario realizar una breve exposición de los capítulos y partes de este trabajo que permita la comprensión de los aspectos fundamentales del mismo.

En primer lugar, en el capítulo I se exponen los aspectos básicos de los tres pilares que sustentan esta investigación: la Danza Clásica, la Música y el profesor pianista acompañante de dicha disciplina, y la Educación Física. Este último campo, el del deporte, cuenta con herramientas y estudios que, dado el componente físico de la Danza Clásica, pueden ser extrapolados y adaptados a ella.

Tras este apartado de contenido teórico e introductorio, el siguiente capítulo entra de lleno en el estudio, ocupándose de la justificación, objetivos e hipótesis de éste.

Continúa el capítulo III con el diseño metodológico en el que se presentan la tipología y fases de la investigación, así como los materiales y métodos empleados.

El capítulo IV expone el resumen global de los resultados. Para su mayor comprensión se ha dividido en tres apartados, uno por cada trabajo publicado en revistas científicas de alto impacto: un primer estudio piloto publicado en la Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y los estudios publicados en Movimento y Polish Journal of Sport and Tourism que corresponden, como se verá, a diferentes aspectos de la investigación.

Por último, los capítulos V, VI, y VII se ocupan de la discusión y conclusiones finales, así como de las perspectivas de futuro de este trabajo y sus posibles implicaciones didácticas.

CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA

INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I. APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se desarrolla desde un punto de vista interdisciplinar y mediante la transversalidad de distintos campos como son el deporte y la Educación Física (en adelante EF), y la música y la Danza Clásica (DCL). De esta manera, los tres pilares básicos de los que parte el presente trabajo, son: la DCL, como disciplina impartida en los Conservatorios de Danza, la música requerida para dicha disciplina, representada principalmente por el profesor pianista acompañante de danza (en adelante PD) y la EF, con el concepto de Tiempo de Compromiso Motor (en adelante, TCM), como básico para este estudio.

En primer lugar es necesario, para comprender el nivel técnico y la rigurosa disciplina que caracteriza a la enseñanza de la DCL, conocer, al menos, los aspectos básicos de sus orígenes y evolución, de manera que la comprensión del pasado nos permita un correcto entendimiento de la realidad actual. Así mismo, la clase de DCL presenta hoy en día una estructura preestablecida —como veremos más adelante— que es producto de la evolución de esta disciplina a lo largo de la historia y que no siempre fue así. El conocimiento de todas sus posibilidades, tanto pasadas como presentes, serviría de gran ayuda, tanto al profesorado como al alumnado y podría incidir en la mejora de la práctica educativa. Importante es también el conocimiento de los distintos parámetros musicales que determinarán la formación, por parte del pianista acompañante de danza (PD) de un lenguaje adecuado. Éste deberá unificar en un todo la sintaxis dancística y la musical, donde los acentos, respiraciones, expresividad y demás factores musicales, coincidan con los acentos musculares, respiraciones y vehemencia de los bailarines. Por último se expondrán de manera breve, los principales estudios sobre el TCM en la EF,

enmarcados por el concepto de la competencia docente Tiempo, los cuales han servido para la fundamentación de esta investigación.

1.1. BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LA DANZA CLÁSICA O ACADÉMICA

1.1.1. ORÍGENES. LUIS XIV Y BEAUCHAMP

Sin retroceder a los inicios del movimiento dancístico como actividad humana que es intrínseca a la andadura del hombre primitivo sobre la tierra, según la mayoría de obras sobre la historia de la danza, el origen de la DCL puede ubicarse en el Renacimiento (Abad, 2018). En esta época se produce un renacer cultural experimentado, además de por la danza, por todas las artes en general. Esto ocurría tras la Edad Media, etapa en la cual la danza del pueblo y la danza cortesana se habían mantenido separadas, sin facilitar el enriquecimiento mutuo y siempre reprimidas por una mentalidad moralizante. El establecimiento del cristianismo como religión oficial del Imperio Romano de Occidente provocó la censura de la mayoría de danzas por su significación pagana (Alemany, 2009)

Sin embargo, a partir del siglo XV se produce la transición a la Edad Moderna propiciada por una serie de hechos que transforman la vida europea. Entre estos hechos importantes puede mencionarse la difusión de la cultura por la imprenta, la ampliación de los horizontes geográficos y comerciales y el desarrollo urbano y comercial de las ciudades. Todos estos cambios motivarán la implantación de una nueva visión del mundo: el Humanismo (Alemany, 2009).

De esta manera, es en el siglo XVI donde suele establecerse el origen de la DCL o *Ballet*, concretamente en las Cortes Reales de Francia, y a raíz del *Ballet de Cour* o *Ballet de Corte* (Esteban, 1993). Este momento y lugar históricos supone la simiente para que la danza adquiriera

la categoría de arte escénica. No obstante, hay autores que consideran que la palabra *ballet*, con el sentido y significado actual, no puede emplearse hasta la llegada del Romanticismo en el siglo XIX (Abad, 2018). En cuanto al término, otros autores también se refieren a ella como *Danse d'ecole* o Danza académica (Foster, 2010), término que queda establecido a partir del reinado de Luis XIV, como se verá más adelante.

Desde el Renacimiento, la danza se convierte en el centro de la vida cortesana, esto ocurre sobre todo en Italia, gracias al mecenazgo de las artes ejercido por Lorenzo de Médici. Este mecenazgo se extiende posteriormente a Francia con su nieta Catalina de Médici. En esta época el baile forma parte de un espectáculo que fusiona teatro, música, poesía y danza, todo ello con un gran despliegue de medios. Este tipo de representación se extiende rápidamente por Europa y se convertiría posteriormente en elemento característico del movimiento cultural del Barroco (Markessinis, 1995).

Mientras Italia está «inventando el Renacimiento» (Alemany, 2009), se extiende por Francia (Borgoña), Inglaterra, y determinadas zonas de España y Alemania (países inmersos en el Gótico tardío) la *bassedanse* o baja danza que será el principal tipo de danza documentada en esta época (Alemany, 2009).

El estreno del *Ballet cómico de la reina* en 1581 suele ser referido como un hecho histórico muy importante en el nacimiento de este arte; según Rory Foster (2010), puede ser considerado el primer *ballet* de la historia. Tradicionalmente se le atribuyó la organización de éste a Catalina de Médici, teoría fundamentada en el encargo que ésta hizo al violinista y bailarín italiano Baldassarino de Belgioioso Balthasar de Beaujoyeux en su acepción francesa (Markessinis, 1995). Aunque según otros autores (Esteban, 1993), parece ser que fue la hija de

Catalina Luisa de Lorraine, esposa del rey Enrique III la que se ocupó de la organización con motivo de las bodas del duque de Joyeuse, favorito del rey. Es necesario aclarar que el calificativo «cómico» no tiene aquí un sentido jocoso o burlesco, sino dramático y teatral. Este *ballet* puede considerarse como el prototipo de los *Ballets de Cour* que evolucionarán durante cien años hasta llegar al último *ballet* representativo de este género: *El triunfo del amor* en 1681 (Esteban, 1993).

Será durante el reinado de Luis XIV (desde 1643 hasta su muerte en 1715) y con la aparición de figuras como Jean-Baptiste Poquelin —*Molière*— (1622-1673) o Jean-Baptiste Lully (1632-1687), cuando la danza, unida al teatro y la ópera, alcance gran popularidad, extendiéndose a las diferentes cortes europeas, entre las cuales, sería la de Francia la que más relevancia adquiriría. Luis XIV crea la Academia Real de la Danza y la Academia Real de la Música, estableciendo la corte en Versalles. A su maestro de danza, Pierre Beauchamp se le atribuye, aproximadamente en 1700, la implantación de las *cinco posiciones* de *ballet*, así como la base de la técnica de giros y saltos que ha llegado hasta nuestros días, rompiendo con la estricta forma cortesana del *Ballet de cour* (Foster, 2010). También se atribuye a Beauchamp la importante introducción del *en dehors*, concepto fundamental para el desarrollo posterior de la técnica del *ballet*. A pesar de la relevancia de este procedimiento técnico, que consiste básicamente en la rotación de las piernas desde la cadera y apertura de los pies hacia fuera, no existe consenso en la verdadera causa de su implantación. Entre los principales motivos de su establecimiento se barajan algunas teorías, como la búsqueda de una mayor independencia en la movilidad de las piernas respecto al torso, la mayor visión del bailarín que permite el *en dehors* en el escenario o el tipo de zapatos que monarca y corte exhibían en los espectáculos (con tacones de plata); seguramente fuese la suma de varias de ellas (Abad, 2018). Beauchamp, aun

siendo considerado uno de los codificadores de la DCL, no dejó ningún documento escrito en el que explicara sus conceptos y motivaciones (Esteban, 1993).

A pesar de la hegemonía que ejerció Francia durante esta época, la nación no estuvo cerrada al exterior y supo recoger influencias de países como Italia. De este territorio tomó su modelo de escena que fue adoptado poco a poco por los franceses: el uso del telón se fue generalizando, se perfeccionó la máquina teatral y nacieron los talleres de decorados y de vestuarios (Alemany, 2009).

1.1.2. SIGLO XVIII. HACIA LA CODIFICACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN

Tras el fallecimiento de Luis XIV en 1715, la danza académica se desenvuelve plenamente, tanto en los pasos como en los diseños coreográficos. A partir de esta etapa aparecerán nuevos movimientos tales como el *rond de jambe*, la *pirouette* a la segunda etc. Se empezarán a adoptar, además, líneas corporales más verticales. Bailarinas como Marie Camargo o Marie Sallé, en Londres, promovieron estos cambios que, aunque supusieron revuelo y escándalo en un principio, poco a poco fueron aceptándose dado el enriquecimiento que otorgaron a la danza (Markessinis, 1995).

El siglo XVIII estuvo presidido por la hegemonía de Francia nuevamente. Este país era el más poblado y rico de Europa (Alemany, 2009). La difusión de la Ilustración como pensamiento y corriente dominante propiciaron la expansión de la cultura. A principios de este siglo se estableció el vocabulario de la danza con la integración de términos italianos. La *belle danse* francesa (DCL o académica) se emancipará de la danza culta italiana (Alemany, 2009)

En este siglo se produce la profesionalización del bailarín con figuras como Gaetano y su hijo Augusto Vestris. Éste estudia, se forma, y conserva su buen estado físico para el correcto desarrollo de su arte:

Ciertamente los bailarines de ambos sexos del siglo XVIII poseían una técnica que les permitió convertirse en estrellas tan caprichosas como bien pagadas. A los hombres se les daba el sobrenombre de «dios de la danza» y las mujeres se convertían en personajes importantes, que alternaban con la nobleza, brillaban en los salones y conseguían sustanciosas cantidades de sus protectores. Frente a estos «monstruos» de la danza, los debutantes habían de armarse de paciencia y aguantar en las últimas filas de los *ballets*. Como los decorados solían presentar rocas y mar, recibían el malicioso nombre de «guardacostas» (Markessinis, 1995, p.93).

Así mismo, el maestro de baile aparece como conservador y transmisor de una sabiduría formulada en norma. Esta especialización llegará a crear también la figura del compositor de música para *ballet*, entre ellos el ya mencionado Jean-Baptiste Lully, al que siguieron autores como: Rameau, Marais, Gervais, Mondonville, Lacoste, Colin de Blamont, etc. (Matamoro, 1998).

El gran reformador de la danza por entonces, y que Rory Foster llama *Grandfather of the Ballet* (el «abuelo» del *ballet*), será Jean Georges Noverre (1727-1810). No destacó tanto como bailarín (no pudo cumplir su sueño de triunfar en la ópera de París) pero sí como importante coreógrafo (trabajó con Gluck y Mozart) y hombre de gran cultura. Supo difundir por toda Europa sus ideas sobre el *ballet* y aún hoy son importantes sus *Lettres sur la Danse et les Ballet*. Sus teorías se pueden resumir, en la concepción de la danza no como un simple pretexto para

bailar, sino el medio de expresar una idea dramática (Markessinis, 1995). Aboga por eliminar las máscaras y accesorios para llegar a lo natural y espontáneo, aunando música, argumento, decorados, coreografía y vestuario, tratando de que todo sirva para realzar la expresión dramática. De esta manera, inicia una batalla entre el vestuario amplio y la libertad muscular que continuaría hasta la Revolución Francesa, cuando Maillot, modisto de la Ópera, inventó las que hasta hoy se conocen como mallas, las cuales propiciaron una manera de bailar con mucha mayor libertad de movimientos (Markessinis, 1995). No obstante, este ideal de libertad y sencillez ha de convivir con el racionalismo de unas normas estrictas y bastantes rígidas (Noverre no permitía a los bailarines separar los pies a más de cierta distancia) y el deseo de espectacularidad reclamado por el público (Matamoro, 1998). Importante fue también la contribución de Noverre a la DCL con la creación del *ballet d'action*, o *ballet* de acción, donde no es necesaria una explicación cantada o hablada, sino que el tema es expresado únicamente por medio de la danza o la mímica.

1.1.3. CARLO BLASIS, PRIMER PEDAGÓGO Y CODIFICADOR DE LA DANZA CLÁSICA

Después de la Revolución Francesa, Francia deja de tener preponderancia sobre el resto de naciones y sus coreógrafos y bailarines viajan por toda Europa llevando consigo saberes y técnicas aprendidas. Junto a figuras como Salvatore Viganó aparecen personajes de gran importancia como Carlo Blasis. Ambos suelen ser representativos de la transición al nuevo siglo (Markessinis, 1995).

Salvatore Viganó (1769-1821) fue discípulo de Jean Dauberval (1742-1806) quien le transmitió las enseñanzas de Noverre. Bailarín, coreógrafo, músico, y hombre de gran cultura, se casó con la bailarina vienesa María Medina con quien formó pareja artística, obteniendo grandes éxitos por toda Europa y fusionando el estilo antiguo con el nuevo gusto emergente. Tras recibir una herencia de un admirador, se dedicó plenamente a la coreografía. Para muchos Viganó fue predecesor de Fokine (Markessinis, 1995): él fue el primero que dio a cada bailarín del cuerpo de baile una individualidad diferente (hasta entonces el cuerpo de baile se mantenía estático en la misma postura, o como mucho dividido en grupos iguales) y les otorgó movimientos diferentes según la música y el argumento de la obra escenificada.

Carlo Blasis (1803-1878) ha pasado a la historia de la danza más como pedagogo que como coreógrafo, en concreto, como el primer pedagogo de la danza académica (Markessinis, 1995). Para Abad (2018), fue este bailarín italiano quien asentó las bases de la técnica de la DCL, propiciando el lenguaje común para el trabajo de los coreógrafos y la creación de los primeros *ballets* que supondrían la tradición y el repertorio propiamente hablando. Es por tanto que esta autora (Abad, 2018) considera que es en la primera mitad del siglo XIX cuando comienza la historia de la danza escénica propiamente dicha, dado que son aquellos *ballets* los que han llegado hasta nuestros días.

Carlo Blasis nació en Nápoles, en una familia de artistas. A los dos años fue llevado a Marsella para ser educado en *ballet* (además de música, artes plásticas, matemática y anatomía). Allí recibió las enseñanzas tanto de Noverre como de Viganó, pero fue con el primero con el que demostró más afinidad artística. Tras debutar en Marsella, y rechazar la invitación de asentarse en París, marchó a Milán donde dirigió la Escuela Imperial de Danza y Pantomima, favoreciendo la aparición, no sólo de bailarinas y bailarines de gran prestigio hasta finales del siglo XIX, sino

también y, casi más importante, la de maestros de *ballet* que extenderán los logros de la escuela italiana por toda Europa hasta principios del siglo XX (Abad, 2018).

Entre sus contribuciones teóricas destacan su *Tratado Teórico-Práctico de la Danza* (1820) y el *Código de Terpsícore* (1828). Para Blasis el bailarín clásico debe caracterizarse principalmente por la prestancia de su actitud y su carácter ingrátido (Matamoro, 1998). Se fundamenta, por un lado, en el estudio de la anatomía humana, dado que el baile sublima e idealiza el cuerpo y debe realizarse con él a favor y no en contra, y por otro lado, en el estudio de las obras pictóricas y escultóricas clásicas, idea esta última que prevaleció hasta comienzos del siglo XX. Carlo Blasis se adentra en los fundamentos, ya no sólo teóricos, sino también, prácticos y anatómicos, gracias a sus estudios de anatomía, de aspectos como el *en dehors* (recomienda que el bailarín abra los pies desde la cadera para poder alcanzar la libertad de movimiento necesaria en las piernas), la perfección de la *danse d'elevation* (aconseja la posición perpendicular en la postura, salvo en el *arabesque*, donde se debe inclinar parcialmente el torso), y otros tan importantes como el *plié* y el *tendú*. A él se le atribuye así mismo, la invención de una postura que será decisiva en los siguientes años del Romanticismo: el *attitude*. Blasis codificó este paso tras el estudio de la escultura manierista *Mercurio* de Giovanni da Bologna (o Giambologna), muy admirada por la perfección técnica del artista para conseguir que una escultura de bronce se apoyara en una base tan limitada (la media punta de Mercurio).

A propósito de lo referido, sí sería importante destacar que, aunque los pasos de los que habla Blasis son los mismos que los que hoy siguen realizándose en el ámbito académico del *ballet*, éstos no se aprenden de la misma manera que lo hicieron los bailarines del principios del siglo XIX. Así mismo, la estructura de la clase de *ballet* (organizada en *barra* y *centro*), no ha sido así hasta aproximadamente la segunda mitad del siglo XX. Aunque Blasis no menciona el

uso de la barra, sí indica la importancia y necesidad de trabajar ambas piernas por igual (Abad, 2018).

Por último, cabe destacar la influencia de las ideas de Blasis para el desarrollo de la técnica de *puntas*, tan importante en el *ballet* y cuyo pleno auge vendrá con el inminente Romanticismo. A pesar de que bailar sobre las puntas de los pies ya se empezó a emplear en estos años por bailarinas de Italia y Francia como manera virtuosística de captar la atención del público, no será hasta María Taglioni cuando esta hazaña técnica se convierta en modo de expresión. El padre de María Taglioni, Filippo Taglioni, maestro y coreógrafo, trabajó en el teatro La Scala junto a Blasis, lo que fue decisivo para este hecho, además de para el posterior desarrollo del *ballet* romántico en París y la Escuela de la Ópera de esta ciudad (Abad, 2018). Todo esto, unido al acercamiento a las danzas populares, que promueve Blasis, propiciará la llegada del *ballet* romántico, donde una nueva sensibilidad se impondrá con el siglo naciente (Matamoro, 1998), y supondrá un hito de gran importancia en la historia de la DCL tal y como la conocemos hoy.

1.1.4. EL BALLE ROMÁNTICO

El Romanticismo surge propiciado por la coyuntura política y social, como movimiento artístico y cultural desde finales del siglo XVIII, apreciándose inicialmente en la poesía y literatura de Inglaterra y Alemania (Byron y Goethe). Este movimiento se extenderá plenamente por toda Europa durante el siglo XIX y afectará a todas las manifestaciones artísticas, incluida la danza. Para entonces, ésta ya había alcanzado un importante desarrollo técnico con Carlo Blasis como se ha visto, y las ideas y aspiraciones del movimiento romántico congeniarán sobremanera

con los ideales estéticos del *ballet* clásico. En esta época, la razón, protagonista del anterior siglo de las luces, entra en una profunda crisis y será la individualidad del artista la que impere. La expresión personal, apoyada tanto en el mundo material, como en el onírico y expresivo, se abrirá paso, afectando a todas las manifestaciones artísticas. El *ballet*, con sus ideales etéreos y sus aspiraciones técnicas casi extraterrenales, encontrará un alma gemela en el nuevo movimiento artístico que propiciará el desarrollo de su propia expresión.

Al mismo tiempo, el inicio del siglo XIX en la DCL, viene señalado por la edad de oro de la danza masculina con figuras como Pierre Gardel, Charles-Louis Didelot y Augusto Vestris entre otros. Sus sucesores serán alumnos como: Jules Perrot, Augusto Bournonville o Marius Petipa. Frente a este dominio masculino, las bailarinas, a partir de ahora, empezarán a destacar por los saltos, la elevación y los recorridos en el espacio (Alemany, 2009).

En este contexto, un hecho histórico decisivo será el estreno en 1832, del *ballet La Sílfi*, de Jean Schneitzhoffer y Filippo Taglioni. Esta obra supondrá la implantación del prototipo de *ballet* romántico y, con María Taglioni, de la etérea bailarina romántica, cuyos tules y gasas empleados en la escena, derivarán en el conocido tutú romántico. Este vestuario permitirá a la intérprete la libertad de movimientos necesaria que, junto al baile en puntas, conformarán, aún hoy, elementos característicos del prototipo de bailarina clásica. Así mismo, a partir de este momento, el *ballet* estará de moda en París y se independizará de la ópera, dejando de ser un mero acompañamiento de esta, proceso que tras óperas como *La muette de Portici* de Auber o *Les Huguenots* de Meyerbeer, culminará en la época de Marius Petipa en San Petersburgo (Abad, 2018).

Pocos meses antes del estreno de *La Sílfi*, se produce otra representación que es considerada por algunos autores como el germen y desencadenante de la profunda revolución que se va a generar en esta manifestación artística (Markessinis, 1995), e incluso se puede valorar como el primer *ballet* de la época romántica, con el que comienza la historia del *ballet* (Abad, 2018). No obstante, estamos hablando todavía de una ópera: *Roberto el diablo* de Meyerbeer, con coreografía —igual que en *La Sílfi*— de Filippo Taglioni. El origen, al menos en parte, de que sea el *ballet* de esta ópera el que deslumbró y fascinó, eclipsando a la propia ópera, podemos encontrarlo en la escena del claustro donde se desarrolla el «*ballet* de las monjas». Esta escena sucede en un claustro gótico en ruinas a la luz de la luna; no es un claustro cualquiera, Ciceri (encargado de los decorados) se trasladó expresamente a Arles con el fin de copiar el claustro de Sain-Tróphime. En este escenario lúgubre surgieron de las tumbas los espectros de las monjas condenadas, con María Taglioni en el centro, danzando bajo un claro de luna siniestro que dejó estupefacto a todo el público (Markessinis, 1995). A todo esto se unió la utilización de un invento novedoso para la época como fue la lámpara de gas, cuya utilización (cubiertas con velos amarillos), junto con el también novedoso recurso escénico de apagar las luces del auditorio por primera vez, contribuyeron a crear una gran repercusión en el público, hasta el punto de desencadenar y propiciar la independencia y autonomía del *ballet* como género en sí mismo.

El éxito de este *ballet*, como el de *La Sílfi*, fue generado, no sólo por los avances técnicos y teóricos relativos a la danza, sino también por su protagonista, la ya mencionada, María Taglioni. Gracias a ella el *ballet* romántico se centra en la bailarina (Matamoro, 1998). Junto a Taglioni, la austríaca Fanny Elssler (heredera del Ballet Imperial de Viena de Coralli y Vestris) contribuyó a conformar con la primera, una dualidad artística que ya encontramos un

siglo antes con Sallé y Camargo. Ambas, Taglioni y Elssler, competían y rivalizaban por el favor del público y ambas eran diferenciadas por el poeta romántico Gautier como «la Cristiana», en relación a Taglioni, y «la Pagana», en cuanto a Elssler. Esta diferenciación estaba basada en las opuestas características físicas y técnicas de ambas: movimientos etéreos que parecía no tocar el suelo, la primera, frente a la voluptuosidad, mayor ímpetu y fuerza de la segunda. Como síntesis de ambos modelos, figuró la italiana Carlotta Grisi, descubierta por el bailarín y coreógrafo Jules Perrot, debutó en 1840 y se esmeró en trabajar impecablemente ambos aspectos que representaban las anteriores, de manera que en ocasiones era inmaterial y poética y otras agitada y enérgica (Matamoro, 1998). En 1847 debuta en París Fanny Cerrito, tras haberlo hecho en Milán y Londres. Fue conocida por su baile relajado, y la facilidad gimnástica de su salto, pero también por sus errores e imprevistos de estilo que daban la sensación de un carácter improvisatorio (Matamoro, 1998).

Fue Carlotta Grisi la que protagonizó en su estreno otro *ballet* muy importante en la historia de la danza: *Giselle*, para muchos, la obra maestra del *ballet* romántico (Abad, 2018). Éste ha perdurado en el tiempo y ha llegado hasta hoy, a diferencia de tantas obras que han desaparecido sin dejar huella en el repertorio. Estrenado en la Ópera de París en 1841, es, como la mayoría de los *ballets* románticos, un *ballet* en dos actos, con coreografía de Jean Coralli y Jules Perrot, música de Adolphe Adam (y fragmentos añadidos de Burgmüller) y libreto de Saint-Georges y Gautier. Fue Théophile Gautier quien se inspiró en la leyenda de Heine sobre las *Willis* (espíritus de jóvenes muertas antes de su boda) para concebir la obra. La importancia de *Giselle* radica, no sólo en la correspondencia con los parámetros y gustos estéticos de la época, sino en la música y la coreografía. La estructura en dos actos sirve para plasmar esa dualidad, «mundo real-mundo onírico», tan característica del momento y que ya inició *La Sílfi*, aunque

el protagonismo de una única bailarina para esos dos mundos sí era novedoso. Pero es en la música donde se aprecia un avance importante; encargada a Adolphe Adam, un conocido compositor de óperas en su día, supuso un intento de mejora en la calidad artística de ésta, dado que hasta el momento, el trabajo musical solía consistir en la agrupación de diversos fragmentos de óperas y en la realización de coreografías sobre ellos. En este caso, a excepción de la escena de la cacería que provenía de una ópera anterior, Adam decidió componer una música que se adaptara al libreto de la ópera, creando así los *leitmotifs* asociados a los diferentes personajes y escenas.

Tras el éxito de *Giselle*, y varios triunfos en la Ópera de París, Carlota Grisi, como sus predecesoras, viajó por distintos países extranjeros. Estando en Londres (1845), coincidió con tres estrellas del *ballet*: María Taglioni, Fanny Cerrito y Lucile Grahm. Se produce entonces un hecho histórico cuando Benjamin Lumley, director del Her Majesty's Theatre de Londres, idea organizar una exhibición con las cuatro artistas, encargando la coreografía a Jules Perrot y la música a Pugni. Recordadas en relación con este *Grand Pas de Quatre* son las disputas entre las divas por el orden de las salidas al escenario: se estableció que la iniciaría Taglioni y todas querían ser las que la sucedieran en la representación, lo que llevó a Perrot a la exasperación. Las discusiones quedaron zanjadas cuando al director del teatro se le ocurrió que el orden quedara establecido por la edad de las bailarinas, de manera que Grahm ejecutó la primera variación tras Taglioni, a la que siguió Grisi y por último, Cerrito. Hoy en día la coreografía no se ha conservado y sólo quedan litografías de la época, aunque puede admirarse la recreación que de la obra hicieron Anton Dolin y Alicia Alonso (Abad, 2018).

Como se ha podido observar, durante la primera mitad del siglo XIX, Italia y Francia dominan la escena del *ballet* romántico. No obstante, fuera de Francia, el *ballet* se extiende por

toda Europa y su influencia llega incluso a Estados Unidos donde destacaron dos figuras principales: Mary Ann Lee y George Washington Smith, además de Augusta Maywood que realizó la mayor parte de su carrera en Europa (Markessinis, 1995). Por otra parte, en Madrid se inauguró en 1807 una escuela de danza clásica y teatral. Al mismo tiempo, el bolero, en pleno apogeo, se incorporó a la danza clásica. Surgieron figuras importantes como Mariano Camprubí, que viajó por todo el país y adquirió un variadísimo repertorio (Markessinis, 1995). En 1833 con la muerte de Fernando VII se cierra en Madrid el Teatro Real. Los bailarines españoles se vieron obligados a emigrar a Francia, en cuya capital fueron contratados muchos de ellos. Entre éstos estaban, el ya mencionado, Mariano Camprubí, y Dolores Serral. La ejecución por parte de estos bailarines, de danzas como el bolero o la cachucha, causó gran admiración en el público francés. Gautier resaltó la capacidad de aquéllos para bailar de una manera muy expresiva, tanto con los pies como con el torso y los brazos (Abad, 2018). Ejemplo de la influencia española fue el aprendizaje y ejecución del baile de la cachucha por Fanny Elssler, discípula de Dolores Serral. Además, otros bailarines españoles que destacaron en el ambiente parisino fueron: Ricardo Moragas, Manuela Perea o Roseta Mauri.

La expansión del *ballet* por Europa llegó también a Dinamarca. En Copenhague hay que resaltar el trabajo del bailarín, coreógrafo y maestro de danza Bournonville, cuyas obras se han conservado hasta hoy. Su estilo, más de ciento cincuenta años después, sigue en boga, enseñándose en la Escuela del Ballet Real de Dinamarca. Las características más importantes de este centro de interés en la historia dancística son, principalmente, el carácter más colorista y popular, cercano a su folclore, y, el papel igualitario que tuvieron bailarina y bailarín, a diferencia del progresivo declive que sufrió este último en la ópera parisina. Esto es explicado normalmente por el aislamiento de Dinamarca con respecto a los otros grandes centros

coreográficos: París y San Petersburgo (Abad, 2018). *Ballets* significativos que Bournonville desarrolla en Copenhague son: *Napoli*, *La Kermesse de Bruges* y *El Festival de Flores de Genzano*. Fue también Bournonville quien, tras contemplar en un viaje a París, el éxito de Taglioni en *La sílfide*, decide, en 1836, crear su propia versión del *ballet* con música de Lovenskhold, versión que se ha conservado hasta la actualidad (Abad, 2018).

Para cerrar el capítulo del *ballet* romántico hay que mencionar la última gran obra de esta época: *Coppélia*. Antes de ésta se vislumbra una crisis no sólo en las personalidades escénicas, sino en las propias fórmulas románticas (Abad, 2018) que empiezan a estar obsoletas desde el punto de vista estético. Ya con *Le corsaire* de Mazilier (1859) destacaron más el despliegue escénico y los efectos especiales por encima de la coreografía y la interpretación lo que anuncia una crisis de la forma artística (Abad, 2018). La importancia de *Coppélia* radica en la magnífica partitura de Léo Delibes, compuesta específicamente para esta obra y, por primera vez, con un carácter propiamente danzable (Abad, 2018).

A partir de entonces, tras *Coppélia*, momento en el que parecía importar más el virtuosismo técnico y los treinta y dos *fouettés* de la bailarina que la creatividad, sensibilidad o musicalidad de aquella, será Rusia la que tome el relevo en la hegemonía dancística. Este país asumirá el papel que jugó París en los siglos XVII y XVIII, pero de manera recelosa y vigilante de la tradición y no transformadora de ella (Markessinis, 1995).

1.1.5. EL BALLETO EN LA RUSIA IMPERIAL

Tras el decaimiento del *ballet* en París, Rusia, que había asistido a las representaciones de las principales bailarinas de la época romántica, toma el relevo gracias al patrocinio de los zares.

Además, da a este arte y a sus artistas el carácter nacional y representativo que llevará al país a convertirse en el centro coreográfico de Europa, donde nacerán los importantes *Ballets Russes* que tanto influirán en el desarrollo de la danza contemporánea en el siglo XX (Abad, 2018).

Figura importante en todo este proceso fue Pedro el Grande, a quien se le atribuye la europeización del país, sumido en un régimen autoritario, y la creación de la gran ciudad de San Petersburgo, para la que contó, no sólo con arquitectos y artistas franceses e italianos, sino también con coreógrafos y bailarines que trajeron con ellos su estética propia. Entre estos estaban Jules Perrot y Fanny Elssler que propiciaron la puesta en escena de *Giselle*, así como profesores franceses, italianos y daneses que proporcionarían la formación de los futuros bailarines rusos provocando una simbiosis de estilos única (Abad, 2018). De esta manera, a mediados del siglo ya existían tres escuelas del Estado en Rusia: la de San Petersburgo, la de Moscú y la de Varsovia (Markessinis, 1995). En ellas, gracias a la influencia danesa, se atendía de igual forma tanto a bailarinas como a bailarines, todos ellos bajo una disciplina estricta y rigurosa, y una búsqueda del arte por encima de todo.

En este contexto, la figura de Charles-Louis Didelot (1767-1837) será decisiva. Alumno de Noverre, Dauberval y Vestris, fue maestro de los *ballets* imperiales desde 1801, elevando el nivel técnico y formativo de los bailarines, siendo considerado el «padre del ballet ruso» (Foster, 2010). Le siguieron otros coreógrafos importantes que se asentaron en el país, el ya mencionado, Jules Perrot, y Arthur Saint-Léon de los que aprendió Marius Petipa.

Marius Petipa (1822-1910) desempeñó un papel fundamental en la danza académica y teatral rusa y su obra sirvió de unión entre el *ballet* romántico primitivo y el de comienzos del siglo XX (Matamoro, 1998). Era de origen marsellés e hijo de bailarines: su padre, Jean Antoine,

solista y profesor de danza, y su madre Victorine Grasseau que destacó en roles de carácter y le inculcó el amor por el *ballet*, lo que le llevó a estudiar danza y violín desde la infancia. Antes de llegar a Rusia como bailarín y coreógrafo, Petipa ejerció este último trabajo en Burdeos, viajando posteriormente a España invitado por el marqués de Salamanca. Recorrió Andalucía y esto le permitió aprender los bailes populares y adquirir la práctica del taconeo y las castañuelas, bagaje que incorporó a muchos de sus *ballets*. Su salida de Madrid fue apresurada tras batirse en un duelo propio de la época y salir ileso, hecho que le granjeó gran popularidad. Tras unos años en París, en el año 1847 viajó a San Petersburgo (se presentó con la obra *Paquita*) donde trabajaría durante sesenta años. Allí produjo 55 *ballets* en exclusiva, 21 en colaboración y 37 para diversas óperas (Matamoro, 1998). A pesar de que el punto de partida de Petipa fue el *ballet* francés, creó una auténtica escuela rusa, propiciando el establecimiento del código de la danza clásica como un sistema autosuficiente con principios inamovibles. No obstante, rehuía las complicaciones técnicas, defendiendo las soluciones sencillas, y proponiendo una técnica útil, que sirviera a la expresividad teatral. Era extremadamente metódico y a él se debe un nuevo impulso a la figura del bailarín, tan eclipsada en el *ballet* francés por la bailarina: supo virilizar su rol y aprovechar al máximo sus posibilidades anatómicas y físicas superando el simple papel de *partenaire* y dándole un carácter más enérgico y brillante.

De gran importancia será el encuentro de Petipa con Tchaikovski. Este compositor crea por primera vez una «música que danza» (Matamoro, 1998), que tiene un ritmo interno bailable. Hasta ahora, autores como Minkus, Drigo o Pugni, se sometían a los deseos de coreógrafos y, hasta de primeras bailarinas, que exigían incluso variaciones de otras obras con las que obtenían el favor del público, por lo que las músicas no gozaban de una gran calidad artística. De esta manera, los inicios no fueron fáciles para el músico, ya que coreógrafos y bailarines encontraban

su obra «demasiado sinfónica» (Abad, 2018). Es a raíz de la colaboración de Tchaikovski con Petipa para *La bella durmiente* (la partitura de *El lago de los cisnes* no obtuvo el éxito merecido hasta después de la muerte del autor), cuando se llega a una obra cumbre (junto a *Cascanueces*) del *ballet* clásico, en la que coreografía y música van a la par en calidad artística y se convierten en auténticas protagonistas de la pieza.

Petipa siguió formando a los maestros que le sucederían y creando una genuina escuela rusa: Bogdanov, Ivanov, Enrico Cecchetti, Chiriaiev, Gorski y Fokine. En cuanto a las bailarinas, Madame Sokolova forjaría a las grandes estrellas rusas de comienzos de siglo: Pavlova, Sedova y Trefilova, entre otras.

1.1.6. LOS BALLETS RUSOS DE DIAGUILEV. HACIA LA DANZA MODERNA

Esta breve aproximación al origen de la DCL quedaría incompleta sin mencionar, al menos someramente, la importante repercusión que tuvo la figura de Serguéi Diaghilev (1872-1929). Muchos han llegado a calificarlo como el artífice de la «Era Diaguilev», reconociendo, en la llegada de los *Ballets Russes* a París, la influencia decisiva para el triunfo de las primeras vanguardias artísticas del siglo XX, y que afectó tanto a las artes plásticas, como a la música y la coreografía (Abad, 2018).

Diaguilev aparece en la historia como un «diletante» o incluso un mecenas artístico. Siendo empresario, se acerca a la música, la danza, la pintura y todas las artes de su época y, con el «buen gusto», ayudado de la maestría en las relaciones sociales y su buen hacer, sabe crear un concepto de «arte único» (al igual que el postulado por Wagner). Esta concepción artística repercutió y transformó el panorama artístico de su tiempo. Nacido en una familia adinerada,

desde su infancia tuvo relación con las artes. Comenzó a estudiar derecho, pero pronto dejó los estudios dedicándose a lo que será su pasión toda su vida: el arte, haciendo incursiones en la pintura, el canto y la música. Comenzó realizando exposiciones, pero gracia a sus contactos tanto en Rusia (logró la protección del Zar por medio del gran duque Sergio) como en Europa (Gabriel Astruc, la condesa Greffuhle, etc.) pudo entablar relación con músicos como Rachmaninov. El año de 1909 será decisivo para Diaghilev pues debutará con el primer espectáculo bailado en la corte rusa y en París, aunque la creación de su *ballet* no se formalizó hasta 1911 como se verá a continuación.

Diaghilev, ante la imposibilidad de estrenar *El príncipe Igor* en el Teatro de la Ópera de París (tuvo para su primera temporada el Teatro del Châtelet, que él consideraba un «teatro menor»), decidió, con el asesoramiento de Alexander Benois (pintor y compañero de sus estudios de derecho) llevar a escena obras de Fokine, ya estrenadas en el Maryinsky: *Chopiniana*, *Le pavillon d'Armide*, *Les nuits d'Egypte* y las nuevas *Danzas polovtsianas*. Entre el elenco de bailarines figuraban: Pavlova, Nijinsky, Karsavina, o Kschessinskaya. Fueron las *Danzas polovtsianas* las que cautivaron al público parisino que, deseoso de novedades, vió como el exotismo ya reflejado por los artistas del momento, cobraba vida sobre el escenario. El *ballet*, a partir de este momento, vuelve a situarse en el centro artístico parisino (Abad, 2018).

La segunda temporada de París, en 1910, ya tuvo como escenario al Teatro de la Ópera, y en él se representó el nuevo *ballet Sherezade*, con magníficos y novedosos decorados de Bakst y la coreografía de Fokine basada en el primer cuento de *Las mil y una noches* y su estudio de miniaturas persas. La excelente música de Rimski-Korsakov se adecuó perfectamente a la interpretación de los bailarines: Ida Rubinstein y Nijinsky en los papeles protagonistas que tuvieron como maestro de baile a Enrico Cecchetti. Durante mucho tiempo este *ballet* sería el

espectáculo símbolo de los *Ballets Rusos* (Markessinis, 1995). La otra gran representación de esta segunda temporada fue *El pájaro de fuego*, fruto de la colaboración de Diaghilev con Stravinsky, músico que conoció en febrero de 1909, y cuya amistad y colaboración prosiguió hasta la muerte de Diaghilev. Ambos, con Fokine y Bakst, dieron vida, basándose en un tradicional cuento ruso, a uno de los *ballets* más importantes del siglo XX, cuya fusión perfecta de música, vestuario, decorado y coreografía, proporcionaron una obra maestra, conduciendo a la danza hacia nuevos derroteros. En 1911 los *Ballets Rusos* quedan instaurados como compañía permanente, como ya se dijo. Hasta su disolución, con la muerte de Diaghilev en 1950, llevarán a escena obras tan relevantes como *Petrushka*, encargada a Stravinsky a partir de dos piezas para piano del compositor, *Preludio a la siesta de un fauno*, con música de Debussy, o la innovadora *La consagración de la primavera*, cuyas dificultades rítmicas debieron ser solventadas por los bailarines recurriendo a Marie Rambert, de la escuela de Dalcroze (Markessinis, 1995).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, nuevos aires en la danza permitirán la expansión de ésta por nuevos caminos que originarán la formación de la llamada danza moderna: figuras como François Delsarte, para muchos el precursor esta nueva expresión (Markessinis, 1995); Loie Fuller, sin estudios oficiales, pero que aportó innovaciones a la escenografía; Isadora Duncan y su ruptura con la tradicional danza académica; la influencia de Wagner y su «obra total» que pretende aunar todas las disciplinas artísticas; Jaques-Dalcroze, cuyo método basado en el ritmo corporal tuvo también una innegable influencia; Laban y el expresionismo alemán; personajes de innegable importancia como Ted Shawn, Ruth St. Denis, Martha Graham, Merce Cunningham o el importante Balanchine en Norteamérica, todos ellos, serán fundamentales para el futuro de la Danza, siendo estos nuevos derroteros, temática para otros muchos posibles trabajos de investigación.

1.2. ESTRUCTURA DE LA CLASE DE DANZA CLÁSICA: BARRA Y CENTRO

1.2.1. INTRODUCCIÓN: POSICIONES DE LOS BRAZOS Y DE LOS PIES. TIPOS DE MOVIMIENTOS

Para cualquier persona ajena a la DCL, ésta puede parecer producto de la combinación de movimientos, de más o menos dificultad de ejecución, e incluso, a veces, puede aparentar un carácter improvisatorio. No obstante, si nos adentramos un poco en su técnica, veremos cómo nada queda al libre albedrío o improvisación. El bailarín clásico danza a partir de unos cánones preestablecidos y, aunque los coreógrafos o maestros de danza tienen la libertad creadora para combinar esas posiciones y movimientos de una manera personal y artística, lo hacen a partir de esos patrones. Así mismo, a pesar de que el fluir del movimiento estético y dotado de naturalidad es importante, no lo es menos cada posición fija que sirve de reposo para el ejecutante además de momento de admiración para el público. Nada queda al azar, y la comprensión de los elementos que integran la DCL, permitirá ir, aún más allá, de la simple contemplación estética.

Se expondrán a continuación las posiciones fijas de pies y brazos en DCL, junto a las variaciones o combinaciones coreográficas de los pasos más utilizados. No obstante, no hay que olvidar que, como afirma Foster (2010), estas variaciones pueden ser ejecutadas de distintas formas, alterando simplemente los elementos que definen la cualidad del movimiento: tiempo, espacio, energía, fraseo, estilo, etc., de modo que un maestro pueda realizar un paso de una manera y otro ejecute el mismo paso de forma diferente.

En primer lugar, es necesario saber que en DCL existen cinco posiciones de brazos y piernas, que se denominan como «primera», «segunda», etc. No obstante, estas posiciones pueden tener diversas variantes según las escuelas. Las cinco posiciones de brazos parten de la

llamada *Bras bas* que en español significa «brazos abajo» (Royal Academy of Dancing of London, 1987) y que sirve como posición de reposo entre ejercicios. En esta colocación, los brazos, que se sitúan un poco por delante del cuerpo, deben estar relajados y ligeramente curvados por el codo, con los dedos continuando la curva de la extremidad a fin de conseguir una forma oval. El dedo meñique es el más cercano a la pierna. La primera posición de brazos consiste en flexionar éstos hacia adelante, a la altura de la mitad de la caja torácica. Esta suele ser la entrada a todas las demás posiciones y se debe ejecutar sin tensión en los hombros y sujetando bien los codos, con una línea de los brazos armónica y equilibrada. En la segunda, los brazos quedan extendidos a ambos lados del cuerpo y a la misma altura y debe existir una ligera inclinación desde los hombros a la muñeca. La tercera posición se ejecuta colocando un brazo en primera posición (hacia adelante) y el otro en segunda (hacia el lado). Se debe evitar cruzar demasiado el brazo que se sitúa en frente, e incluir las indicaciones ya mencionadas para la primera y segunda posición. En la cuarta, un brazo se sitúa en primera posición y el otro se levanta hasta que la mano sobresalga de la cabeza, quedando ligeramente por delante de esta. Para la quinta, ambos brazos se elevan en alto con las manos un poco por delante del cuerpo. Además de estas cinco posiciones básicas, existen dos más que se emplean para iniciar o finalizar los ejercicios o variaciones (Royal Academy of Dancing of London, 1987): *demi-seconde* («medio-segunda») y se sitúa a medio camino entre la segunda posición y *bras bas*, colocándose los brazos ligeramente por delante del cuerpo; *demi-bras* («mitad-brazos») que está entre la primera y la segunda posición. Las manos están abiertas, con las palmas ligeramente hacia arriba y los brazos más bajos que en la segunda posición.

El movimiento continuado de los brazos en estas posiciones se denomina *ports de bras* («manejo de los brazos»). Éste debe ser expresivo y armonioso con el resto del cuerpo (Royal

Academy of Dancing of London, 1987), y debe ejecutarse suavemente, redondeando siempre los codos y manteniendo la firmeza de las manos (Matamoro, 1998). Generalmente, aunque la mayor dificultad para el bailarín suele residir en los pies, el *port de bras* y, en general el movimiento del torso, suele ser un distintivo entre bailarines de nivel, residiendo en esta parte del cuerpo la expresividad y comunicación con el público.

En cuanto a las posiciones de los pies, éstas son también cinco (Royal Academy of Dancing of London, 1987). En la primera posición, los talones están juntos, con los dedos hacia fuera en dirección contraria, ciento ochenta grados. La segunda posición separa los pies en una misma línea perpendicular a la vertical del cuerpo, aproximadamente una vez y media la longitud del pie. Para la tercera posición, el talón de un pie se sitúa contra el empeine del otro. La cuarta posición lleva un pie avanzado respecto a la posición anterior: o bien una pierna adelantada y los talones separados (al revés que en la primera), o una pierna adelantada con el talón frente a los dedos del pie atrasado (distinta a la quinta), que se denomina opuesta a la quinta. Por último la quinta posición sitúa el talón de un pie junto a los dedos del otro.

También posee una nomenclatura concreta la ubicación del cuerpo en el espacio y su orientación hacia el público. Aunque, de nuevo, hay que advertir de las distintas peculiaridades según las escuelas de DCL, las cuatro direcciones básicas del cuerpo son (Royal Academy of Dancing of London, 1987): *en face* o de frente: los pies pueden estar en cualquier posición, en el aire o en el suelo pero el cuerpo está colocado de frente; *en croisé* o cruzado: una parte del cuerpo está vuelta hacia el frente con la pierna más cercana al público cruzada ante la otra, pudiéndose extender hacia delante la pierna frontal o hacia atrás la posterior, y sobre el suelo (*à terre*) o en el aire (*en l'air*); *en effacé*: una parte del cuerpo vuelto hacia el frente, con la pierna más alejada del público colocada en frente (en tercera o quinta posición) y, al igual que *en*

croisé, una pierna puede adelantarse a la otra; *en ecarté*, significa «separado» y puede realizarse extendiendo una pierna a la segunda posición con el cuerpo ligeramente vuelto hacia el público, la cabeza mirando por encima del hombro. En este sentido, Rory Foster (2010) también recoge ocho denominaciones según la escuela italiana de Cecchetti: *Croisé devant, à la quatrième devant, ecarté, effacé, à la second, epaulé, à la quatrième derrière y croisé derrière*. A estas posiciones, la escuela francesa y rusa añaden: *écarté derrière, effacé derrière, y épaulé derrière*.

Este mismo autor (Foster, 2010), resume la gran variedad de movimientos y acciones que se enseñan y practican en una clase de DCL en los siguientes: *plier* (doblar), *relever* (elevar), *étendre* (estirar), *glisser* (deslizar), *tourner* (girar), *sauter* (saltar) y *élancer* (lanzar). Todos estos movimientos se estudian en los distintos pasos que a su vez se combinan en las diferentes variaciones que compondrán la enseñanza de la DCL. Tanto las variaciones como los pasos que las integran, tienen su propia terminología, conformando de esta manera la codificación de la DCL. Se verá a continuación los ejercicios más representativos al exponer brevemente la estructuración de la clase de DCL.

1.2.2. ESTRUCTURA DE LA CLASE DE DANZA CLÁSICA: LA BARRA

A pesar de que hace veinte años era difícil encontrar bibliografía sobre el acompañamiento pianístico de la DCL, poco a poco han ido surgiendo trabajos (G. Molero y Fernández García, 2018, recopilan una serie de los más importantes). Muchos de estos escritos han sido redactados por los propios pianistas y han ido despertando el interés por este campo. Éstos suelen abordar el acompañamiento a la DCL de una forma principalmente teórica y se ocupan de la explicación de los distintos ejercicios y estructura que conforma la clase de DCL

(Cavalli, 2001; Sirera y Sirera, 2009; Tello, 2016; Wong, 2011). Es por esto que se expondrá de una manera breve la estructura de la clase de DCL, de forma que sirva únicamente para comprender mejor el contexto en el que se desarrolla la presente investigación.

Muchos autores incluyen en la distribución de la clase de DCL los ejercicios de *suelo* como una sección en sí misma, sin embargo, estas actividades iniciales en el suelo del aula se realizan principalmente en las Enseñanzas Básicas, dado que sirven de aprendizaje para la colocación del eje corporal y la adquisición del control necesario, uno de los objetivos de esta etapa educativa. Posteriormente, en las Enseñanzas Profesionales y Superiores, será el propio alumno el que normalmente realice estos ejercicios de manera autónoma, para calentamiento previo a la clase o como estiramiento final, dado que sirve para la tonificación de los músculos, colocación del eje corporal, trabajo de la flexibilidad y expresividad (Tello, 2016). Son muy contadas las ocasiones que el profesor de DCL pueda dedicar tiempo a los ejercicios de *suelo*. Como afirma Foster (2010), la clase de *ballet* se divide en dos secciones: una serie de ejercicios realizados en la *barra*, seguidos del trabajo en el *centro*. Cada sección comprende la realización de una serie de variaciones o combinaciones de pasos con una nomenclatura determinada, como se verá a continuación.

Esta estructura de la clase de DCL no fue siempre así, sino que se estableció formalmente desde la segunda mitad del siglo XX (Abad, 2018). De esta manera, dada su evolución en la historia, como ya se ha visto, Blasis (1803-1878), aunque no menciona la *barra*, sí señala la necesidad de trabajar ambas piernas por igual. Así mismo, el trabajo de *centro* en tiempos de Cecchetti (1850-1928), no consistía en la secuenciación actual de ejercicios, sino en fragmentos de variaciones de repertorio encaminados al estudio de dificultades técnicas, e, incluso a la práctica, que hoy se ha perdido, del trabajo de la mímica (Abad, 2018).

La *barra* que denomina esta primera parte de la clase, es un elemento auxiliar horizontal, de sección circular y normalmente de madera o metal (Tello, 2016). Sirve a los bailarines para apoyarse o sujetarse levemente en la realización de las distintas variaciones, además de para trabajar por igual ambos lados del cuerpo.

Entre los principales propósitos de esta sección de la clase están (Foster, 2010):

Calentar el cuerpo y aumentar la circulación en los músculos, propiciando el estiramiento y el aumento del rango de movimiento en las articulaciones; encontrar la correcta colocación del cuerpo, esto es, la adecuada alineación de la estructura musculo esquelética a lo largo del eje vertical, buscando, además, el correcto equilibrio; practicar las posiciones básicas, el *port de bras* y el *épaulement*, estudiando los múltiples movimientos, de la parte superior e inferior del cuerpo, tanto de manera aislada, como en combinación con otros, asimilando y comprendiendo el movimiento biomecánico como la base del movimiento dancístico; desarrollar la fuerza y flexibilidad de las piernas, los pies y el torso, especialmente, fortaleciendo la espalda y fijando correctamente el centro de equilibrio, lo que servirá para mantener y fortalecer el giro; preparar al bailarín para las variaciones del *centro*, por lo que la estructura de muchas de las variaciones de la *barra* serán preparatorias para las que vendrán después en el *centro*.

El orden de las variaciones o ejercicios que conforman esta primera parte de la clase de DCL no siempre es el mismo, y difiere ligeramente entre las distintas escuelas: francesa, rusa o italiana, e incluso, se podría decir que los diferentes maestros de danza pueden variar esta estructura establecida según sus propios planteamientos didácticos y metodológicos. Sí es cierto que, a pesar de esas posibles modificaciones, la *barra* comenzará con una variación de *pliés* (algunos maestros pueden precederlo de un *calentamiento* con movimientos más libres y

variados que sirvan de preparación a los *pliés*). Como guía o patrón básico, podemos enumerar la siguiente secuencia de variaciones (Foster, 2010):

1. *Demi/grand plié con port de bras*
2. *Battement tendu*
3. *Battement dégagé (glissé)*
4. *Rond de jambe à terre*
5. *Fondu développé*
6. *Battement frappé*
7. *Rond de jambe en l'air*
8. *Petit battement*
9. *Développé/ adage*
10. *Grand battement*

Todas las variaciones en la barra serán ejecutadas dos veces, a la derecha y a la izquierda, para trabajar ambos lados del cuerpo por igual y conseguir la correcta simetría corporal. Además, el inicio de cada ejercicio o variación será precedido normalmente por dos o cuatro tiempos de preparación, como se verá más adelante en el apartado referente a la música.

Aunque Foster no lo incluye en esta secuenciación, un *calentamiento* suele preceder a la primera variación de los *pliés* (Sirera y Sirera, 2009), y suele ser de carácter más libre y personal con combinaciones de *tendus*, *port de brás*, *cambrés*, *pliés*, etc. (muchos profesores suelen

empezarlo con *tendus* en primera posición frente a la barra). Este servirá para iniciar la clase, llamando a la concentración de los bailarines y al inicio del calentamiento muscular como su nombre indica.

Sí suele haber consenso, en las diferentes escuelas, en la primera variación importante de la barra que será el *plié*. Este término francés (el idioma no es arbitrario, dados los orígenes de la DCL) significa «plegar» o «doblar», y se realiza flexionando y estirando las rodillas de manera completa, bajando hasta el suelo en el caso de los *grand pliés*, o sin llegar a bajar del todo en los *demi pliés*. La combinación de ambos movimientos, junto a *port de brás* (movimientos de brazos) y *cambrés* (flexiones del tronco hacia atrás) en las distintas posiciones de pies ya comentadas (generalmente, *primera, segunda, cuarta y quinta*), darán lugar a una variación en la que el movimiento debe ser fluido y continuado, cuidando siempre el correcto eje corporal formado por el torso y la columna y el adecuado equilibrio de las caderas.

A continuación suele ejecutarse una variación de *battement tendu*, con un carácter más marcado que la anterior de los *pliés*. Se trata de separar una de las piernas de la otra la cual mantiene su posición (pierna base), pero deslizando el pie de forma articulada, sin perder el contacto con el suelo, extendiendo la pierna y estirando el empeine (Tello, 2016). Se variará en las distintas posiciones de pies y direcciones, y se aplicarán distintas velocidades.

Los *battements jeté* y *battements dégagé* son variaciones similares que siguen a los *tendu*. En ellas el pie ya se despega del suelo a baja altura (Sirera y Sirera, 2009). Son movimientos más acentuados y enérgicos que los *tendus*, en los que la pierna es lanzada desde un *demi plié*.

A estas dos variaciones más enérgicas y marcadas, les sigue habitualmente un ejercicio de *rond de jambe* (literalmente, giro de pierna) con movimientos fluidos y más cantábiles. Se

realizan movimientos circulares con la pierna que trabaja, desde delante hacia atrás (*en dehors*) o desde detrás hacia delante (*en dedans*) (Tello, 2016). Además, podrán ser *à terre*, cuando el pie bien estirado no pierde el contacto con el suelo mediante la punta, o, se suele entender, en *l'air* cuando el pie no toca el suelo y se mantiene a baja altura. Cabe mencionar también que existe, además, el paso del *rond de jambe à l'air*, en el que la pierna realiza un círculo desde la rodilla y que no hay que confundir con estos *ronds*.

Suele realizarse a continuación alguna variación de *battement fondu* que literalmente significa «derretido» o «fundido» (Tello, 2016). El paso denominado *fondu* consiste en doblar lentamente la pierna de soporte o base en *demi plié* a la vez que el pie que trabaja señala el tobillo y se estira hacia el suelo o hacia el aire (Sirera y Sirera, 2009). Como bien indica Foster (2010), este es uno de los ejercicios más complicados de enseñar en los inicios dado que implica la coordinación de ambas piernas que se mueven simultáneamente, a la vez que se debe mantener el adecuado equilibrio y eje corporal.

A la variación de *fondu* suele seguir la de *frappé* («golpe»). En esta variación, mientras la pierna base o de apoyo sostiene el cuerpo, la que trabaja se extiende enérgicamente, partiendo de la posición de *cou de pied* o *coupé*, hacia atrás, al frente, o lateralmente, de modo que el pie roza el suelo para volver rápidamente al tobillo de la pierna de soporte (Tello, 2016). Es un ejercicio para fortalecer puntas y empeines que ayuda a desarrollar la velocidad y el rápido movimiento de los pies (Sirera y Sirera, 2009).

Otro ejercicio de carácter rápido que puede realizarse a continuación o incluso en combinación con el *frappé*, dada su similitud, es el *petit battement* («pequeño batido»). En él se realizan movimientos enérgicos y de corto recorrido partiendo de la posición de *cou de pied*,

llevando rápidamente el pie por detrás de la pierna de apoyo, regresando al punto inicial. La pierna ejecutante debe trabajar a partir de la rodilla, manteniendo el muslo con firmeza (Tello, 2016).

Siguiendo la alternancia en las variaciones: estiramiento/expresividad *versus* rapidez/energía; suele incluirse a continuación un *adagio* para *developpé* («desarrollado»). Este ejercicio requiere de estiramiento y coordinación en las piernas, sin perder el equilibrio y control de la espalda y el torso (Foster, 2010). En él se desliza suavemente la punta del pie que trabaja, a lo largo de la pierna base, abriéndose elegantemente en el aire, sin perder el estiramiento del empeine. Estos movimientos se realizarán en distintas direcciones, de manera continuada y fluida (Tello, 2016).

El *developpé* sirve de preparación al *grand battement* («golpe fuerte»), que puede realizarse a continuación. Este es un ejercicio enérgico, en el que la pierna de trabajo se levanta en el aire con fuerza, manteniendo fijas las caderas, y volviendo a su posición original, siempre con las rodillas estiradas (Sirera y Sirera, 2009). La acentuación del movimiento estará arriba, en el punto requerido de elevación. El profesorado puede querer trabajar la elevación rápida de la pierna o, por el contrario, el recorrido de esta, lo que requerirá distintos tiempos y compases musicales.

Para estirar y distender la musculatura, previniendo posibles lesiones (Tello, 2016), es habitual terminar esta sección de la clase con un *pie a la barra* o *pie a la mano*. En tiempo de *adagio*, los bailarines realizan movimientos lentos y coordinados de estiramiento para trabajar la flexibilidad, coordinación y equilibrio. En niveles superiores suele dejarse algunos «ochos» (frases de ocho tiempos) finales para que el alumnado realice los movimientos de manera libre.

1.2.3. ESTRUCTURA DE LA CLASE DE DANZA CLÁSICA: EL CENTRO

Todo el trabajo realizado en la *barra* debe estar enfocado a la siguiente sección del *centro*. Como afirma Foster (2010), es en el *centro* donde los alumnos aprenden a bailar; éstos ya no disponen de la ayuda física de la barra y deberán trabajar el equilibrio y control de todos los movimientos sin la ayuda de esta. El *centro* supone la representación del escenario o espacio teatral y el alumnado deberá aprender a moverse en él en todas las direcciones, que como ya se vio, están denominadas según las distintas escuelas. En esta sección de la clase se vuelve a encontrar una secuencia de variaciones, que de igual manera podrán modificarse según el país en el que se realice. En general, aunque el orden y tipo de variaciones pueden ser más libres y variados, por lo general estos ejercicios irán evolucionando desde posiciones más estáticas (*pequeños saltos*), pasando por pequeños desplazamientos (*medianos saltos*), hasta llegar a grandes desplazamientos que abarquen toda la diagonal del aula (*grand vals*). Así mismo, al igual que en la sección de la *barra*, se cuidará la realización de los ejercicios alternando ambas piernas, derecha e izquierda, y *en dehors* y *en dedans* de manera que se cuide la colocación y correcta ejecución de los movimientos con el cuerpo en su totalidad.

Actualmente, en los conservatorios andaluces, contexto en el que se ubica esta investigación, la sección del *centro* en la clase de DCL suele iniciarse con un *pas de liaison*. Esta variación podrá incluir desde *battement tendu* o *battement yeté*, hasta *pas de bourrée* y pequeños desplazamientos en distintas direcciones. Todo el estudio en la *barra* deberá haber servido al bailarín para solventar las dificultades de equilibrio y coordinación corporal en esta sección de la clase, donde ya no cuenta con ningún soporte y además, deberá concienciarse de su movimiento sobre el escenario que representa el aula.

A continuación, el maestro de danza puede marcar la realización de un *adagio*, variación con distintos pasos, que al igual que en la *barra*, estarán orientados a conseguir la apropiada colocación de los distintos segmentos corporales en las diferentes posiciones, de una manera fluida y continuada. El *adagio*, en esta sección de la clase, será aún más expresivo que en la *barra*.

Se puede proceder, seguidamente, con la realización de una variación de *piruetas*. Éstas consisten en la ejecución de un número determinado de giros sobre una pierna, quedando la otra en la posición establecida y que denominará a la variación (*pirueta a la segunda*, etc.). En los ejercicios de giros, como estos, se deberá cuidar mucho la adecuada colocación corporal y mantenimiento del eje, cuidando especialmente el movimiento de la cabeza y la mirada que deberá orientarse hacia un punto fijo. Bajo el nombre de *giros* o *turns* (Foster, 2010), se añaden, además, los *arabesque*, *attitude*, *soutenu*, *fouetté*, etc., muchos de los cuales pueden incluirse en la variación de *adagio* en los niveles superiores de estas enseñanzas (especialmente, *arabesque*, *attitude* y *pirouette en dehors* y *en dedans*).

Las *piruetas* pueden realizarse también en la diagonal del aula (*variación de diagonal*), de una esquina a otra. En este caso la complejidad aumenta y el alumno debe aprender a moverse por el espacio, manteniendo la correcta ejecución de la *pirueta*, ya estudiada sobre el sitio. En este tipo de variaciones que se desarrollan por toda el aula, el alumno aumenta la sensación del baile, y suponen una oportunidad para disfrutar de este de una manera enérgica, a la vez que expresiva, sin perder de vista la adecuada ejecución técnica.

Por otro lado, parte importante en esta sección de la clase la constituye la dedicada a los saltos. Foster (2010) los engloba bajo el nombre de pasos de *allegro* y distingue tres categorías

básicas: *petit*, *médium* y *grand allegro*. Son los pequeños, medianos y grandes saltos (Tello, 2016). El *petit allegro* incluye, desde saltos *á terre*, en los que los pies se elevan levemente del suelo, hasta pequeños saltos rápidos sin mucha elevación. En ellos no suele haber desplazamientos pero sí cambios de direcciones. Estos saltos sirven para ejercitar pies y tobillos y adquirir sensación de elevación manteniendo siempre el correcto eje corporal. Los medianos saltos o *médium allegro* puede estar integrado por los mismos pasos que el *petit allegro*, pero se realiza a una velocidad más lenta y con un compás musical diferente, de manera que la música conceda más tiempo para permitir pequeños desplazamientos junto a las elevaciones (Foster, 2010). Dependiendo del despegue y aterrizaje de los saltos, éstos pueden encuadrarse en distintas categorías (Foster, 2010):

1. De dos pies a dos pies: *sauté, changement, échappé*
2. De un pie a un pie: *jeté, glissade, temps levé*
3. De un pie a dos pies: *assemblé, brisé*
4. De dos pies a un pie: *sissonne*

Normalmente, se irá incrementando la dificultad en las variaciones de saltos, partiendo de ejercicios sencillos que incluyan pasos de dos pies a dos pies, para ir aumentando la dificultad. Además la complejidad de las combinaciones de pasos en las variaciones, vendrá determinada por el nivel académico del alumnado en cuestión.

Una precisa ejecución de las variaciones de *petit allegro* y medianos saltos, permitirán la realización de la variación de *grand allegro*. Pasos para esta pueden ser: *grand jetté, balloté, cabriole, assemblé porté*, etc. Esta variación tiene el grado más alto de desplazamiento y

elevación (la música, como se verá más adelante, deberá adecuarse a la mayor amplitud del movimiento) Se realiza en la diagonal del aula, al igual que en la variación de *diagonal*, desde un vértice a otro. La ejecución correcta lleva implícita, no sólo la adecuada elevación y desplazamiento, sino también la apropiada toma de tierra o caída, sin olvidar el mantenimiento del eje corporal.

Además del *grand allegro*, este puede ser seguido de una *coda*, variación que toma su nombre de la música con la que es acompañada, y que se puede componer de distintos *giros* como: *piruetas* en segunda posición, y *fouettés* (Tello, 2016). Junto al *grand allegro*, esta variación supone la culminación y resumen de todo el trabajo realizado en la *barra* y *centro*, dada la dificultad técnica a la que se llega superando correctamente todos los ejercicios anteriores.

Por último, la clase de DCL puede terminar con una *révérence* o saludo. Es algo opcional, dado que a veces no se puede incluir por falta de tiempo, y el estiramiento, objetivo principal de este ejercicio final, debe realizarlo el alumno por su cuenta. Cuando se incluye, esta última variación se suele dedicar al pianista, al maestro, y al público, si lo hubiera, a modo de agradecimiento. Tiene un carácter más libre y expresivo, conteniendo, normalmente, pasos de *adagio* y estiramientos, que permiten una vuelta a la calma. Algunas veces, sobre todo en niveles superiores, se compone de pasos improvisados, tanto por el profesor, como, a demanda de este, por los alumnos asistentes.

Otras vertientes de la DCL, son el trabajo de puntas (para chicas) y de varones (para chicos), pero dada la limitación de la presente investigación que se circunscribe a la clase de técnica de DCL propiamente dicha, estos campos se reservan para otros posibles estudios.

1.3. LA MÚSICA EN LA CLASE DE DANZA CLÁSICA: EL PIANISTA DE DANZA

1.3.1. ORÍGENES DEL ACOMPAÑAMIENTO DANCÍSTICO. SITUACIÓN ACTUAL DEL PIANISTA DE DANZA EN ESPAÑA

Según Vallés (2015), la música de acompañamiento pianístico en general, se origina de la confluencia del acompañamiento vocal o instrumental por un lado, y de la música de cámara por otro. De la primera modalidad, el acompañamiento melódico o polifónico de una melodía principal, se tienen noticias muy tempranamente, desde el antiguo Egipto, Grecia y Roma hasta la Edad Media con los juglares y trovadores. La música de cámara, no obstante, surge más tarde, y si bien, este mismo autor señala la importancia de los madrigales renacentistas en su origen (1500), así mismo destaca el establecimiento del término a raíz de la publicación de *Mottects or Grave Chamber Musique* (1630) de Martin Peerson, que denomina una recopilación de «melodías a cinco partes».

Si se investiga en los orígenes del acompañamiento de la clase de DCL en el contexto actual, y dada la vinculación de la música y la danza, es necesario retrotraerse a los inicios de la DCL en el siglo XV y XVI (sin olvidar que en los siglos XII y XIII el baile en Europa occidental se daba tanto en ambientes rurales como cortesanos, aunque de manera separada). Las danzas eran acompañadas inicialmente por instrumentos que utilizaban la improvisación de una manera sencilla para acompañar al baile. Diversos autores como Atlas (2002), Beadle et al. (2003) y Caldwell (1996) mencionan la importancia de este acompañamiento musical para la *basse danse* o «danza baja» en la corte francesa de Borgoña (citado por Herrera y Gómez, 2011).

Durante el Barroco, adquirirá notable relevancia la llamada *suite de danzas* (*ordre* en Francia, *partita* en Alemania y *sonata* en Italia). Aunque inicialmente estaba formada por una

serie de piezas de danza todas en la misma tonalidad (o relativo menor), llegará a ser un género más elaborado al final del Barroco, siendo el germen de la *sonata* clásica. Las danzas más habituales que componen la *suite* son: *allemande*, *courante*, *sarabande* y *gigue*. También se insertaban otras muchas como *gavotte*, *rondeau*, o *rigaudon*. Durante esta misma época el *ballet* va adquiriendo mayor importancia y se camina hacia el establecimiento de los códigos y reglas que configurarán la DCL o académica. Inicialmente, el acompañamiento dancístico, estuvo encargado a un solo instrumento, generalmente, el *laúd*, pero poco a poco fueron empleándose otros como la *viola di gamba* o *clave*, para, finalmente, utilizarse los instrumentos de *tecla* en general (con la contribución de compositores como Couperin). Es en este momento cuando algunos autores ven el origen del acompañamiento pianístico a la danza (Herrera y Gómez, 2011).

Dado el vínculo de la danza con la ópera en sus orígenes, este acompañamiento al baile estuvo también protagonizado por diversos grupos instrumentales. No hay que olvidar la importancia que tuvieron a principios del siglo XVII, en la corte de Luis XIII, los *veinticuatro violines del rey*, orquesta dirigida por Lully y encargada de todas las melodías de *danse* en los *ballets* reales y que apartaron a laúdes y violas al acompañamiento de los cantantes (Jorba, 2012). Precisamente, figuras como Lully, que además de dominar la danza era violinista (al igual que Petipa y otros), contribuyeron a popularizar el uso del violín como instrumento acompañante. De ello proviene la utilización del llamado *violín de bolsillo*, o *violín de maestro de baile*, denominado así por ser un violín de pequeño tamaño empleado por los profesores de baile en sus clases (Melómanos, 2019; Valeva, 2019).

No obstante, finalmente, fueron los instrumentos de tecla los que se impusieron dado sus características polifónicas y expresivas. Originalmente, bajo esa denominación se recogían, no

sólo al *clave*, sino también al *clavicordio* y, al incipiente *fortepiano*, que derivaría en el piano actual.

Hay que señalar también que, en el contexto de la clase de DCL, muchos maestros empleaban además, para marcar el pulso, el bastón, como se aprecia en el cuadro de Degas: *La clase de danza* (Musée d'Orsay, 2006-2019). En este mismo sentido refiere Ethel Lynch, maestra de Julio Bocca, que lo utilizó «siempre» según sus propias palabras (Pedro, 2012).

De esta manera, a pesar de aquellos primeros usos de violines por algunas escuelas de DCL, como la danesa, (Matamoros, 2008), se acabó imponiendo el acompañamiento pianístico en la clase de *ballet*, adquiriendo una importancia fundamental que ha trascendido hasta nuestros días (Pedro, 2012). Podría ser motivo para otros estudios averiguar qué características mecánicas y sonoras (expresivas, tímbricas, polifónicas, etc.) del instrumento, así como interpretativas e improvisatorias del músico acompañante, hicieron posible esta hegemonía que, a día de hoy, sigue considerándose imprescindible en la clase de DCL.

Bien es cierto que, al margen de la evidente necesidad de música en vivo para las clases de DCL, no existe actualmente en España una especialidad y unos estudios oficiales encaminados a la capacitación profesional en este ámbito del acompañamiento (Vallés, 2015; Tello, 2016). Desde el año 2000, desaparece la especialidad de pianista acompañante de danza, quedando así estipulado con el Real Decreto 989/2000 del 2 de junio por el que la especialidad de profesor pianista acompañante de danza queda integrada en la de profesor de piano. No sólo es el pianista acompañante de danza el que desaparece dentro de la especialidad genérica de piano sino que otras antiguas especialidades como música de cámara, acompañante de canto, etc. quedan también absorbidas y difuminadas en una especialidad: profesor de piano. Los actuales

profesores pianistas acompañantes de danza son, en realidad, profesores de piano que se han formado por la experiencia y el trabajo continuo, sumándole además el interés y búsqueda personal en este campo. Es importante referenciar el trabajo de Tello (2016) donde recopila cursos de formación e implementación de asignaturas en algunos centros oficiales para instruir a los futuros profesionales en esta línea. A pesar de esto, en la actualidad sigue sin haber una especialidad oficial o unos estudios encaminados a dicha labor. Los profesores pianistas acompañantes (de Instrumentos, Canto, y Danza) están habilitados profesionalmente para desempeñar su labor mediante la normativa del Real Decreto 428/2013 para las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas (AAEE) vinculadas a las Enseñanzas profesionales de música y de danza; y el Real Decreto 427/2013, para las especialidades docentes del Cuerpo de Catedráticos de Música y AAEE vinculadas a las Enseñanzas superiores de música y de danza (Vallés, 2015). No obstante, y como explica detalladamente el trabajo de Vallés (2015), actualmente existe en España un vacío, tanto a nivel pedagógico como legislativo, en lo que se refiere al acompañamiento pianístico en general y, aún más, si cabe, en el caso del acompañamiento de la Danza.

Es por esto que se hace necesaria una concienciación de este problema que posibilite su solución, de manera que se produzca un enriquecimiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas especialidades artísticas, favoreciendo, al mismo tiempo, el reconocimiento a la labor de estos profesionales, «especialistas sin especialidad».

1.3.2. HERRAMIENTAS Y HABILIDADES EMPLEADAS EN EL ACOMPAÑAMIENTO PIANÍSTICO DE LA DANZA CLÁSICA

Lo primero que llama la atención a los propios pianistas cuando se inician en el mundo de la DCL es la no existencia de partituras específicas para sus clases. Algo que no ocurre en el trabajo de los pianistas acompañantes de instrumento o canto que sí cuentan con un repertorio preestablecido que trabajarán durante el curso escolar. Como afirma Grosso (2013), la *performance* o variación se realiza sin ensayo previo (citado por G. Molero y Romero Ramos, 2016). Este hecho es necesario aclararlo dado que, si bien es verdad que la mayoría de los *ballets* de repertorio disponen de sus partituras, y últimamente han salido a la luz nuevas publicaciones con adaptaciones bajo el epígrafe «para danza» (Aguado, 2009; Pueyo, 2011), cuando el PD llega a la clase no conoce, si no ha habido un trabajo previo con el profesorado en el que le haya explicado las variaciones que va a realizar (cosa que no suele suceder), cómo estarán constituidos los distintos ejercicios de la sesión. Esto es debido a la propia idiosincrasia de la clase de DCL que, como se ha visto, dependerá en última instancia de quien dirija la clase. Sí puede ser que el profesor de DCL vaya a repetir algunas variaciones que se hayan realizado en otras clases previas, pero aun así, podrá introducir cambios y modificaciones a los que el PD deberá estar atento. Éste deberá conocer, al menos teóricamente, la estructura de la clase de DCL y el amplio abanico de ejercicios que pueden componerla, pero deberá dominar, también, los distintos parámetros musicales y sus distintas combinaciones para acompañar dichas variaciones. Para ello, la práctica y la experiencia serán fundamentales, pues, como se ha comentado anteriormente, no existen en España unos estudios encaminados a la adquisición de esta especialidad (Vallés, 2015; Tello, 2016). La inmensa mayoría de estos profesionales se han formado en el desempeño de la práctica diaria, con el simple método del ensayo-error, el trabajo

personal previo y la autoformación que de manera independiente han realizado motivados por el gusto y el interés por esta profesión.

A pesar de que, como afirma Tello (2016), «no existe una fórmula secreta para el acompañamiento de cada ejercicio», en la praxis el PD puede desempeñar su trabajo de dos maneras: una es mediante la improvisación y creación de obras o ideas propias y la otra, utilizando «adaptaciones» de temas (melodías conocidas) o partituras preexistentes, concebidas para danza o no. Éstas deberán ser modificadas en los distintos parámetros musicales (pulso, compás, carácter, etc.) con el fin de adaptarse a la estructura y lenguaje motor de los bailarines. En este sentido es importante destacar la propuesta de Molina, (1994 y 2004) y Tello, (2016). Este último en su tesis doctoral incluye la adaptación de partituras dentro del trabajo improvisatorio. Puede que algunos autores o músicos no vean lícito la utilización de temas ajenos a la DCL para las clases, pero es una manera, siempre que sea —como afirman Sirera y Sirera (2009)— el germen de una creación del propio PD, de acercar distintos estilos musicales al alumnado, desarrollando su oído musical y favoreciendo a la vez su aprendizaje y práctica diaria. Ambos métodos tendrán sus seguidores y detractores y serán más o menos utilizados por los profesionales. Sí es verdad que la improvisación propiamente dicha es la base de los dos sistemas y es imprescindible desde el inicio de la clase para el PD: para las preparaciones musicales que preceden a las variaciones, para la cuadratura (como se verá más adelante), para los ejercicios que se realizan por grupos o parejas con distintos *tempis*, y, en definitiva, para la adaptación de la música al movimiento de manera simultánea. Además, como afirman Sirera y Sirera (2009) hay maestros de DCL que tienen muy interiorizado el ritmo y estructura de la variación y, dada la inmediatez de la acción requerida al PD, éste deberá improvisar a partir de ese ritmo y estructura marcados. Ocurre a su vez, que hay variaciones para las que no habrá

partituras, por la combinación de ritmos y respiraciones, principalmente, como ocurre con muchos saltos, *petit allegros*, o *frappés*.

Es importante señalar también que un pianista que solo improvise, deberá enriquecer su vocabulario y su estilo para no «tocar siempre igual», dado que todo artista tiene un sello personal, como afirma Foster (2010) a propósito también de los profesores y bailarines. Esto se consigue mediante la escucha atenta y constante de distintos estilos musicales, el estudio de nuevas estructuras armónicas, la práctica de diferentes patrones rítmicos de acompañamiento, la profundización en estilos menos conocidos y, en definitiva, con el trabajo y estudio permanente. Ambos caminos, pues, el de la improvisación y el de la lectura rápida y a primera vista que permita la creación de temas propios, deberán ser dominados por el PD.

Evidentemente, relacionadas con estas habilidades están el control rítmico, como primera fuerza del movimiento que debe ser siempre claro y constante, y el procesamiento dual, según Herrera y Gómez (2011). Mediante esta última capacidad, el PD adquirirá una atención dividida de forma controlada, distribuyendo adecuadamente los recursos cognitivos. De esta manera, como afirman Klapp y Greenberg (2009), esta habilidad se especializará y mejorará con la práctica (citado por Herrera y Gómez, 2011) y evitará las posibles distracciones a la hora de tocar, ayudando a la focalización de la atención en los elementos verdaderamente importantes para el correcto fluir de la clase de DCL. Como afirma Cavalli (2001): un buen acompañante debe entrenar sus ojos tan meticulosamente como entrena sus manos.

En este mismo sentido, Grosso (2013), de manera muy acertada, expone como el PD deberá ejecutar la música desde condiciones cognitivas no habituales, como es, trabajar a partir de consignas visuales (el cuerpo en movimiento) donde la métrica no está claramente definida y

en las que frecuentemente prevalece la inestabilidad temporal, creando la música en un lapso muy corto de tiempo (citado por G. Molero y Romero Ramos, 2016).

A estas herramientas hay que añadir también el uso de la memoria, la cual permitirá recordar variaciones realizadas y músicas empleadas, proporcionará rapidez e inmediatez en la respuesta musical del PD, y posibilitará el enriquecimiento y ampliación de los distintos recursos pianísticos y musicales. Sin olvidar tampoco la flexibilidad y adaptabilidad, cualidades imprescindibles en el PD que permitirá adecuar la música al trabajo con los distintos maestros, cursos y niveles, e incluso a las diferentes escuelas y estilos dentro de la DCL, como indica Pueyo (2011), (citado por Tello, 2016).

Dadas las limitaciones de esta investigación, esta no profundizará en las distintas relaciones entre los profesionales de esta materia, didácticas o metodológicas, que se establecen entre el PD y la profesora o profesor, o entre el PD y el alumnado, siendo estos temas estudiados en otros trabajos como el de Cavalli (2001) o Grosso (2013).

1.3.3. PARÁMETROS MUSICALES EMPLEADOS POR EL PIANISTA DE DANZA

La no exigencia de una partitura preestablecida para los diferentes ejercicios realizados en la clase de DCL, como se ha dicho, otorgará una mayor libertad en la actividad del PD, ampliando las posibilidades musicales y artísticas, siempre dentro de los requerimientos técnicos de las distintas variaciones que se han comentado. Lo que en principio puede suponer una dificultad para pianistas noveles, podrá convertirse en motivación para los más experimentados. Un estímulo a su trabajo que promoverá que consigan una verdadera conjunción de música y movimiento, creando un nuevo lenguaje que aúna ambas disciplinas y dotándolo de un verdadero

sentido artístico que favorezca a todos los implicados en el proceso de estas enseñanzas, tanto al profesorado como al alumnado.

Por otro lado, de igual manera que los conocimientos fundamentales de DCL facilitarán y enriquecerán el trabajo del PD, la formación musical y comprensión de los distintos aspectos musicales por parte del profesorado de danza contribuirá a un mayor entendimiento entre ambos profesores y, en definitiva a un mayor aprovechamiento de la clase de DCL (Cavalli, 2001; Foster, 2010).

Para explicar el concepto musical en la clase de DCL es necesario, al menos brevemente, comentar una serie de aspectos fundamentales, éstos son: la cuadratura musical y el «conteo» en danza, las introducciones a las variaciones, y la adecuación de la música al marcaje del ejercicio, que se deberá hacer correctamente por parte del profesor o profesora.

En primer lugar, es necesario partir de que en la DCL se estructura el movimiento, normalmente, en frases de ocho tiempos. Como afirman Sirera y Sirera (2009), en las Enseñanzas básicas de danza, el profesorado suele contar con los alumnos pequeños: 1, 2, 3, hasta 8, de manera que asimilen esta estructura, quedando interiorizado este concepto en los niveles superiores. No obstante, es importante señalar que no siempre habrá una correspondencia entre los tiempos marcados y los compases musicales. Como bien plantea Cavalli (2001) cuando a las personas se les solicita que «cuenten» una pieza musical que están escuchando, éstas contarán la melodía, esto es, pondrán sílabas a las notas de la línea melódica. Es la manera más habitual y sencilla. Sin embargo, a pesar de que en compases de 3/4, por ejemplo, las cuentas «uno, dos, tres...» coincidirán con los tiempos fuertes de cada compás, de manera que ocho tiempos equivaldrán a ocho compases, no siempre ocurrirá esta concordancia. De esta manera,

en un tema en 4/4 los dos tiempos fuertes del compás (primero y tercero), podrán corresponder al «uno» y «dos» del bailarín, de manera que ocho tiempos equivaldrían a cuatro compases. Son aspectos que el músico deberá tener en cuenta para que la cadencia de cada frase coincida con el final de cada «ocho» de la estructura dancística.

Lo más habitual es que el profesorado estructure las variaciones con dos «ochos» para cada posición, de manera que suele construir, normalmente, un número par de frases (también *en dehors* y *en dedans*, etc.). A veces puede terminar con dos frases al final, sobre todo en la barra, para equilibrio, o incluso un «ocho» para girar hacia el otro lado y comenzar de nuevo. Todas estas posibilidades en las estructuras de las variaciones deberán ser tenidas en cuenta por el PD, para que la música acompañe y coincida en las pausas (cadencias musicales) y se encuentre acorde a la forma y la estructura de la danza. Esta sincronía dancística y musical permitirá al alumnado la asimilación y comprensión del movimiento requerido.

En relación con lo anterior, es importante señalar que cada variación en la clase de DCL contará con una «preparación» o «introducción» de cuatro tiempos (en variaciones rápidas y niveles superiores podría reducirse a dos tiempos). Esta breve preparación deberá ser una presentación de la música que vendrá a continuación de manera que melodía, ritmo, dinámica, carácter, etc., deberán corresponder con los primeros compases de la música (Tello, 2016), para que no despiste al alumnado y le sirva para prepararse mental y corporalmente a la ejecución del ejercicio (Sirera y Sirera, 2009).

Se puede apreciar, pues, cómo la atención del PD hacia el profesor o profesora y todo lo que acontece en la clase de DCL, debe ser máxima y constante. El PD debe adecuar, en todo momento, y a tiempo real, como se ha dicho, todos los aspectos musicales a los dancísticos. No

sucede así cuando el soporte musical es un CD o música grabada, como se verá en este estudio, ya que es el profesorado el que adapta su trabajo a la música, ante la imposibilidad lógica de reacción de la grabación (Sirera y Sirera, 2009). Por el contrario, en el caso de la música en vivo con el PD, será éste el que se adecúe al profesorado de danza. No obstante, este último deberá transmitir lo que necesita de manera eficiente, evitando cualquier confusión para el PD o para el alumnado. Como afirma Cavalli (2001), la manera más productiva para que un profesor comunique sus necesidades musicales es mediante su movimiento, o expresión motora, su forma de hablar, cantar, etc. De esta manera, el «marcaje» o «demostración» del ejercicio, el «conteo», como indica esta autora, debe transmitir a los alumnos y alumnas qué y cuándo bailar, y al PD qué tocar. Por consiguiente, los profesores más musicales serán capaces de comunicar apropiadamente qué música quieren escuchar para su ejercicio y no se limitarán a contar números, pudiendo utilizar variados medios para transmitir de forma evidente: compás, tiempo y velocidad, carácter y calidad del movimiento. De esta forma, a pesar de que el «marcaje» del profesor puede ser muy personal y no suele ser motivo de estudio (en algunos casos, el alumnado podrá aprender ciertas nociones en los niveles superiores en asignaturas de Didáctica), sí se puede hablar de diferentes herramientas para utilizar más allá de los «números» o tiempos. Así, puede afirmarse que los profesores de danza más musicales utilizarán una combinación de estos instrumentos para marcar sus ejercicios: vocalmente, con el nombre de los pasos, tarareando ritmos, o incluso cantando sencillas melodías; mostrando el movimiento con el propio cuerpo; o incluso pidiendo a un alumno o alumna la ejecución de lo que va transmitiendo verbalmente. De cualquier forma, será imprescindible, como afirma Cavalli (2001), que el profesorado, al marcar, sitúe los «números» (tiempos) y los «y» (respiraciones) en los lugares adecuados, consiguiendo frases orgánicas de «música/movimiento», y verbalizando esas frases con un ritmo regular y con

los correctos tiempos. Evidentemente cuando el maestro o maestra de danza demuestre cada variación, deberá estar, sobre todo en aulas grandes, en un lugar bien visible tanto para el alumnado, como para el PD.

Para componer la música necesaria a partir del marcaje o demostración del profesorado, el PD deberá controlar, combinar y utilizar correctamente una serie de parámetros musicales. Los más importantes son: pulso, tempo, ritmo, compás, melodía, armonía, fraseo, dinámicas, estilo y carácter.

El pulso es en la música como el latir constante de un corazón o el Tictac de un reloj. Cabe destacar, muy acertadamente para este trabajo, la comparación de Brendel (2013) entre el pulso y la columna vertebral: «El pulso y la columna vertebral tienen en común que garantizan la continuidad. La espina dorsal nos proporciona una firmeza flexible, la pulsación infunde vida, pero procura asimismo un control, permite a la música seguir avanzando» (p.104). El pulso, especialmente en la música para danza, deberá ser también flexible, con una correcta utilización de la agógica (pequeñas variaciones en la regularidad del pulso) pero constante, de manera que proporcione el apoyo necesario al bailarín. Además será la primera señal o indicativo de la velocidad de la música, y deberá estar clara desde el principio, tanto en la demostración del profesor o profesora, como en la ejecución del PD. La velocidad del pulso, por tanto, define el *tempo* musical: largo, adagio, andante, allegro, etc. Estos conceptos no siempre están del todo claro para los bailarines, pero, en cualquier caso, la velocidad no debe ser confusa. Si fuese necesario, el PD podría solicitar al profesorado el marcaje de dos o tres tiempos, previamente a la realización de la variación, para esclarecer el pulso correspondiente a esta.

Se sitúa en estas líneas, en segundo lugar, el ritmo, que camina a la par del pulso y que está en los orígenes de la música. Como afirma Pueyo (2011), el ritmo está configurado por una determinada combinación de valores (sonidos y silencios). Esta combinación o patrón rítmico, recurrirá a la repetición y caracterizará las distintas músicas. El ritmo es la principal fuerza de movimiento, y el PD recurrirá a la mano izquierda en el piano para recrear los registros graves de la orquesta, encargados normalmente del mantenimiento del ritmo (Cavalli, 2001).

Si nos adentramos en la acentuación de determinados pulsos, de manera que nos fijemos en los acentos fuertes o débiles, estaremos hablando de compás. Es la forma en la que se organiza el ritmo. A pesar de que es una convención, no tan natural como el ritmo, el compás es imprescindible para todo bailarín, dado que determina como está hecha cualquier música danzable (Cavalli, 2001). Véase, como ejemplo, el movimiento de los bailaores de flamenco, sobre el compás y los diferentes acentos que lo definen.

Con respecto a estos parámetros, es importante destacar lo que afirman Sirera y Sirera (2009):

En la clase de danza el pianista debe ser consciente de la enorme importancia de la precisión rítmica, tanto en el compás (la primera parte y las partes acentuadas deben marcarse claramente), de la figuración (cualquier leve variación en algunos ejercicios como los saltos puede entorpecer el desarrollo de los mismos) como el de la velocidad o tempo en el que se ejecuta (p.13).

La melodía es, junto con el ritmo, uno de los pilares de la música. El reconocimiento de un tema musical suele realizarse a través de la melodía, y es el primer elemento para «revestir» un ritmo musical. Así, la melodía y su ritmo, serán determinantes para variaciones como *frappé*,

petit battement, etc. (Cavalli, 2001). El PD deberá reproducir en la melodía los distintos ritmos de las diferentes combinaciones de pasos presentes en las variaciones. Así mismo, la melodía será el elemento que determine los tiempos para el bailarín, de ahí la importancia de su claridad y definición.

Con respecto a la armonía, Brendel (2013) afirma que es la «tercera dimensión», destacando, a su vez, la importancia de sentir no sólo la tensión armónica, sino las transiciones, y todos los procesos armónicos. A este respecto hay que destacar la amplia necesidad de las cadencias en la música para danza, que determinará las frases y respiraciones. Así mismo, el enriquecimiento armónico de la melodía es fundamental para dotar de fuerza y amplitud al movimiento de los bailarines (Cavalli, 2001). En relación con la armonía está la tonalidad, que determinará considerablemente el carácter de la pieza. No siempre es así, pero los modos mayores inspirarán sensaciones de alegría y brillantez, en contraposición a los modos menores más intimistas y melancólicos. Por ello es importante que el PD cuide la selección musical empleada en el aula, en función de la tonalidad, intentando evitar la secuenciación reiterativa de esta, buscando la mayor variedad posible en las tonalidades y modos de los temas interpretados. Además, una modificación tonal o modal en una determinada pieza musical es causante a menudo de una reacción auditiva hacia el cambio, haciendo que el alumnado preste más atención.

Llegados a este punto, hay que referirse al fraseo y las dinámicas como las herramientas que dotan a la música de expresión y sentimiento. El fraseo y sus respiraciones asociadas, así como toda la amplia gama de gradaciones dinámicas (desde *ppp* o menos, hasta *fff*, o más), harán que la música no parezca vacía o plana. Es cierto, como afirma Cavalli (2001), que los PD noveles están inicialmente mucho más pendientes de la ejecución técnica y rítmica, ignorando

los factores expresivos y produciendo un efecto sonoro un tanto hueco y poco significativo. El fraseo es a la danza lo que la sintaxis al lenguaje. Así lo relaciona la autora mencionada, comparando esta falta de sentido musical en el discurso con la omisión de la respiración al hablar, o la ausencia de signos de puntuación al escribir. Es recomendable, según ella, fijarnos en la voz humana, y sobre todo en el canto, utilizando el fraseo y las dinámicas para respirar en la ejecución. Así mismo, la música para DCL debe «atrapar» al alumnado: una música expresiva y rica en matices captará su atención al igual que un discurso oral a un auditorio.

Por otro lado, los distintos ejercicios de clase llevan asociados diferentes dinámicas: variaciones de *grand battement* y *grand allegro* suelen vincularse con dinámicas más extremas, atronadoras incluso (Cavalli, 2001), en contraposición a otras como los *adagios*, con dinámicas y fraseos más expresivos y sutiles. Es muy importante que el PD sepa utilizar estas herramientas para transmitir a todas las participantes sensaciones y emociones que solo puede conseguirse con la expresividad musical.

Por último, hay que referirse al estilo y al carácter que gozan de gran variedad en la música para DCL. El estilo musical está íntimamente ligado a la forma que, a su vez, viene determinada, tanto por un ritmo, melodía o armonía, como por un carácter específico. Un ejemplo es la música proveniente del tango que no sólo debe ejecutarse correctamente en su ritmo o armonía sino, muy importante, en su carácter. Quizás por eso Cavalli (2001) afirma que el estilo es el elemento musical más difícil de definir y lo compara con la gran variedad de ejecución del paso del *arabesque*. Este trabajo coincide plenamente con la teoría de esta autora sobre la necesidad de utilizar un amplio repertorio, rico en variedad de estilos musicales. De esa forma el PD podrá concebirse como educador, formando a los estudiantes y adentrándolos en la amplia variedad de músicas existentes, promoviendo un necesario desarrollo del oído musical.

Hay que destacar, obviamente, que el estilo de cada pieza musical deberá ser adecuado y corresponder, no sólo con la calidad de movimiento individual de la variación, sino también con el contexto de la clase en cuestión –e incluso con el gusto o preferencia del profesor o profesora que imparte dicha sesión–.

1.3.4. AGRUPACIÓN DE LAS DISTINTAS COMPOSICIONES MUSICALES SEGÚN EL TIPO DE VARIACIONES

No es el objetivo del presente estudio una clasificación de las diferentes variaciones realizadas en una clase de DCL y su acompañamiento musical. Afortunadamente, desde 2001, año en el que Harriet Cavalli publica su libro *Dance and Music* –dirigido, no sólo a músicos, sino también a bailarines y maestros de DCL– han visto la luz estudios que ayudan a comprender la estrecha relación entre la DCL y la música. Hay que destacar el ya mencionado y reciente trabajo de tesis de Isaac Tello (2016). En dicha investigación se adjunta una serie de piezas musicales adecuadas a las variaciones más importantes. Así mismo, los estudios de Sirera y Sirera (2009) y Wong (2011), servirán también al aspirante a PD para adentrarse y comprender mejor la labor realizada por estos profesionales.

Al mismo tiempo, la propia idiosincrasia del acompañamiento dancístico, como ya se ha visto (inmediatez, adaptación a múltiples combinaciones de pasos, peculiaridades de maestros y escuelas, entrenamiento dual, consecución de la correcta sincronía entre música y danza, etc), no permite el establecimiento de unas reglas estrictas y cerradas. Los múltiples factores implicados en el proceso derivarán en que cada clase de DCL pueda ser un caso único.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, pueden establecerse unos cánones para hablar de la música en el acompañamiento de la DCL. En general, la música en esta disciplina ha de ser altamente expresiva y clara. Su objetivo es el acompañamiento del movimiento, no el virtuosismo solista, lo que por otro lado, no deberá restarle importancia.

Aunque la secuenciación de los ejercicios variará según la escuela (francesa, danesa, etc.), sí se puede afirmar que, dado el carácter de entrenamiento físico y corporal que va en conjunción con el artístico, en general, las variaciones alternarán velocidades, lento-rápido, y carácter, ligado-seco (Sirera y Sirera, 2009). Partiendo de esta idea, y siempre *grosso modo*, se pueden agrupar las distintas variaciones en diferentes conjuntos o secciones lo que permitirá una mayor cohesión y lógica para la construcción musical de su acompañamiento.

En primer lugar, y siempre teniendo en cuenta excepciones, se puede hablar de un grupo musical de tiempos cantábiles, lentos y muy expresivos. Englobarían las variaciones de *ronds*, *adagios* (en barra o centro), *pliés* y *grand pliés*, *developpés*, *pie a la barra* y algunos *calentamientos*, principalmente. Esta música deberá propiciar el estiramiento de la musculatura y la respiración adecuada del bailarín, de ahí su carácter muy ligado y fluido, «sin fin», como afirma Cavalli (2001) y con una estructura musical muy fraseada y expresiva que motive a los bailarines en sus movimientos largos, y elásticos. A pesar de este carácter ligado, el PD no deberá olvidar que, en ciertos momentos deberá marcar o resaltar musicalmente, determinados tiempos de la variación, tales como cambios de posición, acentos, etc. Así mismo, la expresividad y emotividad requerida permitirá el empleo de piezas en tonalidades menores, pero siempre sin abusar, para mantener la concentración constante del bailarín. Los compases musicales utilizados podrán ir desde el 4/4, 3/4, hasta el 12/8, 6/8, 2/2, etc. Es importante destacar, al hablar de compases, que el alumno o alumna no siempre distinguirá qué tipo de

compás está sonando, aunque sí es muy importante que diferencie entre compases binarios y ternarios dada las sensaciones totalmente distintas que llevan implícitas. La estructura rítmica de la música deberá adecuarse al movimiento, al igual que a las respiraciones o pausas. Podrá emplearse gran variedad de formas musicales con estas características, pero siempre adaptadas a la combinación de pasos y movimientos: baladas, vales tranquilos, boleros melódicos, *beguine* (ritmo popularizado por Cole Porter) pudiendo incluir multitud de estilos, desde el Barroco, hasta tendencias musicales actuales.

A continuación puede hablarse de un segundo grupo de músicas en las que primará el carácter marcado, con un establecimiento claro de los acentos. Suele tratarse de música binaria, con articulación menos ligada para acompañar movimientos más cortos y con una constante vigilancia del eje corporal. Su utilización se aplica en ejercicios como *tendus*, *yetés*, *grand battement*, *pas de liaison*, o *fondus*. No obstante, esta no es una clasificación estricta y cerrada como ya se ha dicho, sino simplemente metodológica u organizativa, de ahí que se deba ver con un carácter flexible. Así, determinadas variaciones podrán estar en la frontera que separa estos dos grupos, dado que según los pasos que contengan podrán acompañarse con música de un grupo u otro. Es el caso de los *calentamientos*, *fondus* o *pas de liaison*. Concretamente, los *calentamientos* podrán contener *port de bras* y estiramientos que serían acompañados por música del primer grupo (tiempos lentos y cantábiles) pero también pueden incluir pasos de *tendus* que necesitan una música más marcada. Dependerá del carácter y combinación de pasos que establezca el maestro, y aún más, en la misma variación podrá haber una sección que necesite música más ligada y fluida y otra más marcada según los pasos ejecutados. De igual manera, variaciones de *fondus*, para las que suele emplearse música marcada en compás binario que enfatice la subida de la pierna –como los tangos– pueden requerir, por el contrario, música más

ligada de lo habitual, en compases ternarios y fraseo más continuado (primer grupo o tiempos lentos y cantábiles). Esto ocurre cuando el profesor de DCL quiere incidir en el recorrido de la pierna más que en la verticalidad del movimiento (como en niveles o cursos más iniciales). Ejemplo de esta versatilidad es también el *grand battement*. Este ejercicio es habitualmente acompañado por tiempos de marchas, en compases binarios, y con carácter más poderoso y amplio que permita la elevación rápida de la pierna (por norma general, precedida de una síncope musical). No obstante, si el maestro quiere incidir en el recorrido de la pierna mientras sube más que en la elevación rápida, podrá emplearse tiempos ternarios, tales como una jota, que otorguen más tiempo al movimiento. Es por todo esto que, en última instancia, es el PD el que deberá estar atento a las combinaciones de pasos que integren las variaciones expuestas por el profesorado para seleccionar la música más adecuada.

En tercer lugar, se puede establecer otra sección musical que engloba tiempos rápidos y compases binarios, generalmente, para acompañar variaciones de *frappés*, *pequeños saltos*, *medianos saltos*, etc. Estos ejercicios están formados por movimientos rápidos que ayudan a desarrollar la velocidad y el veloz juego de pies (Sirera y Sirera, 2009). La propia idiosincrasia de estas variaciones, con ritmos específicos y concretos, requerirá, por tanto, la adaptación musical a dichas estructuras rítmicas. De esta manera, serían más adecuados los temas improvisados y contruidos sobre dichos patrones rítmicos que la adaptación de partituras previas. Además, en el caso de los *saltos*, la música deberá acompañar la altura y rapidez del movimiento. En el caso de los *medianos saltos*, deberá ejecutarse un tiempo menos rápido por la presencia de entrepasos tales como el *glissade*. Músicas como *polcas*, *galops*, marchas rápidas, *czardas*, *jigs*, etc. pueden servir para acompañar estos ejercicios, bien adaptándolas, o bien

utilizando su estructura formal para construir improvisaciones y nuevos temas específicos para el acompañamiento.

Con la variación de *grandes saltos*, puede hablarse de un último grupo de formas musicales ternarias como valeses, mazurcas, jotas, etc. A medida que los *saltos* son más grandes necesitan más «espacio musical», por lo que la música tenderá a ser «a tres» (Sirera y Sirera, 2009). Además de los *grandes saltos*, podrían añadirse aquí variaciones de *piruetas* y *diagonales*, *valeses*, *grand allegro*, etc. Del carácter de la variación y de la combinación de los pasos que la conforman, dependerá el compás, ritmo, acentuación, etc. de la música que la acompañe, por lo que el PD deberá estar muy atento a las respiraciones, número de piruetas (simple, doble, triple, etc.), y características del ejercicio marcado. Ejemplo del carácter abierto ya mencionado, de esta taxonomía de las composiciones musicales para la clase de DCL, puede decirse que una variación de *medianos saltos*, acompañada de una *tarantella* en 6/8 podrá actuar de puente entre estos dos grupos, situándose entre los tiempos rápidos y los tiempos ternarios.

De esta manera, será la experiencia y buen criterio del PD, lo que determinarán en última instancia la elección de una música u otra. No obstante, siempre deberá adecuarse al ritmo, carácter, velocidad, respiraciones y acentos de la danza. Así mismo, debido a la inherente unión entre música y movimiento, puede afirmarse que la música es el instrumento metodológico y didáctico más importante en la clase de DCL, y debe ser una parte tan orgánica de la danza como el cuerpo del bailarín (Cavalli, 2001). Hay que decir, al mismo tiempo, que ello implica que una mala elección musical por parte del PD, provocando una falta de sincronía entre esta y el movimiento, dificultará enormemente la realización de la coreografía, pudiendo perjudicar el buen desarrollo de la clase. Es por esto que la experiencia de estos profesionales es un aspecto muy importante y merece ser tenido en cuenta para que esa situación no se produzca.

1.4. EDUCACIÓN FÍSICA: TIEMPO DE COMPROMISO MOTOR

El otro pilar básico de esta investigación ha sido la EF, y en concreto, el Tiempo de Compromiso Motor (TCM) como tiempo invertido por el alumnado en la actividad motriz e indicador de eficacia docente. Como afirman Dendena y Carmo (2009), es evidente la relación de la Danza con la EF (citado por Fernández García, G. Molero, y Romero Ramos, 2019). No obstante, a pesar de los estudios sobre el TCM en EF, no existen en la actualidad trabajos que trasladen el concepto del Tiempo y las distintas variables que lo engloban a la clase de DCL. Se pretende con esta investigación, pues, intentar aportar algo de conocimiento a ese vacío existente hasta el momento, y comprender el empleo eficaz del tiempo en la clase de DCL, según el soporte musical utilizado (música en vivo o música grabada).

Como afirma Fdez-Revellés (2008), el tiempo como competencia docente comenzó a tener importancia con las investigaciones de Carroll, psicólogo que a partir de 1963 propuso un modelo referido a este concepto como variable más importante para explicar el aprendizaje escolar (citado por Fernández García, G. Molero, y Romero Ramos, 2019). Además, esta competencia docente, será una variable decisiva para la planificación de las sesiones y la gestión del tiempo de clase, delimitando el período de actividad motriz (Fdez-Revellés, 2008).

A Carroll siguieron autores como Metzler (1979), con su tesis sobre la medida del tiempo de aprendizaje en EF. Con este trabajo, «descriptivo-analítico» según el propio autor, se busca desarrollar un instrumento de registro observacional para medir el Tiempo de Aprendizaje Académico (*Academic Learning Time*) en las aulas de Educación Física, realizando estas mediciones del ALT-PE (*Academic Learning Time-Physical Education*) en distintos contextos según se expone en los propósitos del estudio.

Del mismo año, 1979, se ha tenido en cuenta el trabajo de Siedentop, Birdwell y Metzler sobre la medición de la efectividad de la enseñanza en EF, y la observación del ALT-PE, abriendo paso a gran cantidad de investigaciones que tratarán de resolver diversas cuestiones que parten de este concepto.

Entre estos estudios se puede citar el de Metzler, DePaepe y Reif (1985), que identificaron futuras herramientas de observación temporal con su sistema electrónico *Data Myte 801*; Piéron (1986, 1988a, 1988b, 1999), de todos conocidos por sus aportaciones a la Didáctica y Pedagogía de la EF y su interés por la eficacia de la enseñanza de ésta; posteriormente, Lozano y Viciano (2002), que estudiaron la competencia de gestión del tiempo y su incidencia en la organización de la clase; y Fdez-Revellés (2003) que con su tesis doctoral sobre «La Competencia Docente Tiempo en EF» ha seguido ampliando este campo de investigación (citado por Fernández García, G. Molero, y Romero Ramos, 2019). Otras investigaciones han sido: el estudio de Yanci Irigoyen, Vinuesa Mendieta y Yanci Irigoyen (2016) sobre el TCM en función del tipo de sesión, curso escolar o la hora de práctica en alumnos de Educación Primaria; el trabajo de Molina, Garrido y Martínez-Martínez (2017) sobre la gestión del tiempo de práctica motriz en las sesiones de EF en el contexto de la Educación Primaria; y más recientemente el de González (2019) sobre el TCM en Educación Primaria.

Como se puede apreciar, son numerosas las investigaciones y estudios sobre la eficacia de la enseñanza de la EF y su relación con la competencia docente Tiempo. Sin embargo, no hay aplicación de estos trabajos a la enseñanza de la DCL, a pesar de su dimensión física y corporal, además de la artística. Como es evidente, y a pesar de la estructuración más cerrada de la clase de DCL con respecto a la de la EF, existirán aspectos comunes a ambas disciplinas en el ámbito educativo, tales como la necesidad de materiales específicos (barras en el caso de la DCL) y

organización de éstos, empleo de distintas metodologías o recursos, etc. Este campo, por tanto, el de la enseñanza de la DCL, constituye un terreno amplio aún por descubrir, y, al igual que en la EF, como afirma Díaz (2001), el estudio de la práctica educativa y las competencias docentes que la integran producirá un conocimiento de resultados que ayudará a mejorar dichas competencias (citado por Revellés, 2003).

CAPÍTULO II

JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

CAPÍTULO II. JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS

2.1. CENTROS DE INTERÉS

Como ya se ha mencionado anteriormente, el principal interrogante que motiva la presente investigación es ¿qué ocurre en el aula de DCL para que se haya ido imponiendo el trabajo con el pianista acompañante sobre el trabajo con el reproductor de música? ¿Qué diferencias metodológicas y didácticas hay entre ambos métodos de trabajo? El PD es algo más que un recurso, es un profesor que en estrecha colaboración con el profesorado de danza puede hacer la clase altamente productiva, realizando un trabajo que exige gran responsabilidad y preparación. No obstante, hay poquísimas investigaciones sobre este tema como se dijo, por lo que, de las conclusiones del presente estudio se podrían obtener implicaciones didácticas importantes y perspectivas de futuro.

En este contexto anteriormente expuesto encontraremos distintos centros de interés en torno a los que girará este estudio; éstos serán, principalmente, los siguientes:

1- Analizar el papel y la importancia que tiene la música en una clase de DCL así como la proyección y repercusión de ésta en todo el marco educativo que constituye un conservatorio oficial de danza.

2- Diferenciar la utilización de la «música grabada» (con el empleo de CDs, móviles, etc.,) frente a la «música en vivo», personalizada ésta en la figura del PD: diferencias metodológicas y didácticas entre ambos métodos de trabajo que repercuten en el proceso educativo.

3- Profundizar sobre el tipo de relación que establecen con la música tanto el profesorado como el alumnado en la clase de danza:

* Utilización de los distintos elementos que conforman el lenguaje musical (patrones rítmicos, compases, melodía, armonía, tonalidades, etc.) para la elaboración de variaciones y coreografías que implicarán el desarrollo de las diversas habilidades psicomotoras.

* La comprensión y el reconocimiento auditivo de la música y su aplicación en el movimiento.

* Aspectos motivacionales de la música, tanto para el alumnado como para el profesorado.

4- Estudiar la figura del PD como elemento integrador de dos lenguajes artísticos diferenciados pero aunados en un objetivo común dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: el desarrollo de las distintas capacidades y habilidades del alumnado y su formación académica, artística y humana.

Por otra parte, encontramos una serie de condicionantes inherentes a la naturaleza del tema de estudio:

1- La dificultad que encierra el propio carácter «poco material» de la música en relación a otras disciplinas artísticas, tales como la pintura o la arquitectura. La música se prolonga en el tiempo, y no queda constancia de ella, salvo que se registre en algún tipo de soporte técnico (grabaciones, etc.). Además su «lenguaje» y su escritura no son, a pesar de su universalidad, tan accesible como el lenguaje escrito, pues requiere de unos conocimientos previos que no todo el mundo posee y que (a pesar de que es una manifestación artística que cualquier persona puede disfrutar de una manera lúdica y sin conocimientos previos) pueden dificultar su estudio a quien desconoce su lenguaje propio.

2- La coexistencia en la investigación de dos lenguajes o códigos artísticos bien diferenciados y al mismo tiempo, estrechamente unidos, como son el de la música y el de la danza, ambos con sus propias terminologías y características específicas.

3- El carácter subjetivo que, inevitablemente va implícito en la percepción y comprensión musical y artística en general.

2.2. ADECUACIÓN DEL MODELO PROPUESTO

Dada la naturaleza y contexto de este estudio, la investigación ha sido abordada desde una metodología mixta. Existe un evidente componente físico en la DCL, además del estético y artístico, que la relaciona con la EF, sin embargo no existen demasiadas investigaciones en este campo, la enseñanza de la DCL, que aprovechen las herramientas y metodologías ya comprobadas en la EF y que resultarían sumamente útiles. De esta manera, para este trabajo se ha empleado un modelo «descriptivo-analítico» (Metzler, 1979) partiendo de la observación y registro del ALT-PE («Academic Learning Time-Physical Education»), ya comentado en la introducción, pero adaptándolo al contexto del aula de DCL, como se explicará más adelante.

Así mismo, dado que se trata de «encontrar respuestas concretas y particulares que surjan de un contexto escolar determinado» (Gutiérrez, 1998), se han seguido, así mismo, criterios teóricos y metodológicos de la investigación cualitativa y, más concretamente, del estudio de casos. La justificación principal de la utilización de este modelo se fundamenta, sobre todo en que, como afirma Pérez Serrano (1994), la práctica educativa posee una lógica muy distinta a la racional y científica postulada por la investigación positivista, contando además con que los

fenómenos culturales son más susceptibles a la descripción y análisis cualitativos que a la cuantificación.

Las características fundamentales de este modelo son (Pérez, 1994):

1.- La teoría constituye una reflexión en y desde la práctica.

De esta manera, se tratará de explicar mediante «teorías prácticas» las distintas relaciones e interacciones entre el profesorado de danza y el PD, entre éste y el alumnado y, en definitiva, entre todos los participantes en la realidad educativa; pero desde dentro, desde esa propia realidad del centro que es el conservatorio de danza. Se necesita observar la interacción entre todos los elementos de la situación elegida tal y como operan en su contexto natural (Pérez, 1994).

2.- Intenta comprender la realidad.

Como señalan Olabuenaga e Ispizúa (1989), la ciencia social es una ciencia de la realidad, intenta comprender la peculiaridad de la vida que nos rodea, y como afirma Pérez Serrano (1994), no se pretende establecer leyes, sino:

- Fijar conceptos y constituir regularidades.
- Instaurar las agrupaciones de causas en cada caso y proceso.
- Remontarnos al pasado para encontrar las agrupaciones anteriores al caso y señalar su importancia para el presente.

Sobre todo, en el contexto de este trabajo —el conservatorio oficial de danza—, la comprensión de la realidad tendría cierta relevancia. Estas enseñanzas (que se engloban bajo la

denominación de enseñanza de «régimen especial») no son tan conocidas y accesibles como los estudios que se enmarcan dentro de la «enseñanza obligatoria».

3.- Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento.

Mediante el modelo propuesto se pretende captar y describir una realidad compleja que supone el contexto en el que se desarrolla el caso, objeto de estudio. Como afirman Taylor y Bogdan (1986): la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

4.- Profundiza en los diferentes motivos de los hechos

Como dice Pérez Serrano (1994): «La realidad social y cultural no puede conocerse exclusivamente a través de reacciones observables y medibles del hombre, dado que ignora el campo de la intencionalidad y el significado de las acciones». Debemos conocer pues, por qué las personas actúan de determinada forma y no de otra, no quedarnos en el mero hecho observable, sino buscar las causas y los motivos de las acciones.

5.- El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados.

El contexto educativo no puede desvincularse del contexto social, por lo que son muy importantes las interacciones entre los sujetos y las reglas que siempre habrán de ser tenidas en cuenta.

De esta manera, mediante el modelo propuesto, se pretende un estudio del caso, objeto de la investigación, en profundidad, pero al mismo tiempo cuidando los detalles mediante el registro y la descripción minuciosa. Para esto será muy importante ubicar la realidad en una serie de

categorías que nos permitirán contextualizar la sucesión de los hechos o comportamientos, adquiriendo éstos su pleno significado.

2.3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta ahora, así como los distintos centros de interés comentados, que tienen como eje vertebrador el estudio del PD en el contexto académico de la clase de DCL, y sus diferencias frente a la utilización de otros medios mecánicos o electrónicos, se proponen los siguientes objetivos e hipótesis:

1.- Determinar la repercusión que tiene el trabajo del PD en la clase de DCL mediante el análisis de las diferentes categorías temporales en que se estructuran las sesiones.

- Hipótesis:

El trabajo del PD en la sesión de DCL mejora, al menos, el TCM del alumnado.

2.- Conocer las posibles diferencias y semejanzas en las sesiones de DCL en las que se emplea música grabada (CD) respecto a las que cuentan con PD.

- Hipótesis:

Las clases de DCL con PD podrían obtener mayores valores en TCM del alumnado, y, por consiguiente mejor ALT, con respecto a las clases con CD.

3.- Descubrir, mediante la comparativa de las distintas sesiones, tanto con PD, como con CD, si los resultados obtenidos (TCM y otras categorías observacionales) son iguales para todo

el alumnado, no sólo para el que cursa la especialidad de Danza Clásica, sino, también para los que pertenecen a Danza Contemporánea, Danza Española y Baile Flamenco.

- Hipótesis:

Los resultados positivos de la utilización del soporte de la música en vivo (PD) podrían recogerse indistintamente, tanto en sesiones de DCL con alumnos de Danza Española y Baile Flamenco, como en sesiones con alumnado de Danza Clásica y Danza Contemporánea.

CAPÍTULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

A continuación se expondrán los principales aspectos metodológicos del estudio: tipología y fases de la investigación; materiales y método; muestras; instrumentos; procedimientos, etc.

3.1. TIPOLOGÍA Y FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Ya se ha adelantado en el apartado sobre la adecuación del modelo propuesto, el carácter mixto, tanto cuantitativo como cualitativo, de este trabajo. Es necesario añadir también, como afirman Campos, Garrido y Castañeda (2011), el empleo de una estrategia de investigación pre-experimental, con un diseño intragrupo y en un contexto natural (citado en G. Molero y Fernández García, 2018).

La investigación ha pasado por diez fases:

En un primer momento, a raíz del propio conocimiento de la alta demanda de PD en los conservatorios oficiales de danza, y las necesidades y problemas originados en dichos centros, surge la idea originaria del estudio y la contextualización de la investigación. Este contexto y motivación conduce a la elaboración y diseño de las fases para la tarea investigadora, junto a la elección procedimental. Seguidamente se hace imprescindible la consulta y estudio de todo el material, publicado o no, referente a los objetivos de la investigación: bibliografía, tanto general como específica sobre el tema de investigación, documentación académica del centro elegido para el estudio, etc.

Tras estas primeras tres fases, se procede a una segunda parte de la investigación, que podría englobarse bajo la denominación de «trabajo de campo». Se realiza, primeramente, un

estudio piloto mediante la grabación en vídeo y hoja de observación, de dos clases de técnica de DCL en las que, tanto la profesora que imparte la clase como el alumnado participante es el mismo en ambas sesiones, con la salvedad del soporte musical empleado: música grabada en un caso (CD), y música en vivo en el otro (PD). Posteriormente se amplió la muestra de estudio y se registraron cincuenta y cuatro clases de técnica de DCL, entre el 7 de marzo de 2016 y el 20 de marzo de 2018, impartidas todas ellas, al igual que las dos primeras del estudio piloto, en un Conservatorio Superior de Danza. No obstante, cuatro de ellas fueron desechadas por errores logísticos y temporales, aceptándose para la investigación un total de cincuenta grabaciones, todas con un Tiempo Programado o «tiempo estipulado por los organismos públicos (...) en los horarios escolares» (Fdez-Revelles, 2008), de hora y media de duración.

En una quinta fase se procede a la recogida y análisis de una serie de cuestionarios a las profesoras y profesores de danza clásica, así como a las alumnas participantes en la investigación que permitirán ampliar la información recogida mediante las grabaciones en vídeo.

La sexta fase comprende el tratamiento y reducción de los datos. Para ello se ha empleado el software *Match Vision Studio Premium (MOTS)*. Para el análisis estadístico se utilizó el paquete SPSS Statistics V.22. Más adelante se explicará detalladamente dicho proceso.

En una penúltima parte podemos encuadrar las tres siguientes fases:

La séptima fase de análisis de datos que incluye la descripción, interpretación, comparación y discusión de los datos obtenidos.

La octava fase permitirá la triangulación de los resultados, procediéndose a una valoración, teniendo en cuenta, tanto los juicios positivos como los negativos.

Lo anterior será de suma importancia para la obtención de las conclusiones de la investigación, que a su vez proporcionarán las principales perspectivas de futuro, implicaciones didácticas y posibles vías de acción.

Por último, en la fase final se procede a la elaboración, redacción y publicación de una serie de artículos que den a conocer los resultados y conclusiones más relevantes del trabajo realizado.

Tabla 1

Fases de la investigación

1º Fase	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN. Necesidades, problema y demanda.
2º Fase	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO. Diseño pormenorizado de las fases de la Investigación.
3º Fase	ANÁLISIS DE DOCUMENTOS. Estudio y análisis de bibliografía especializada, y sobre el objeto de investigación, Plan de Centro, etc.
4º Fase	DISEÑO Y REALIZACIÓN DE LAS GRABACIONES EN VÍDEO. Grabaciones de clases tanto con música en vivo, como con música grabada.
5º Fase	CUESTIONARIOS. Recogida y análisis de cuestionarios a profesoras y profesores de danza clásica y alumnas de Grado Superior de Danza.
6º Fase	TRATAMIENTO, REDUCCIÓN DE LOS DATOS. Empleo del software <i>Match Vision Studio Premium (MOTS)</i> y <i>SPSS Statistics</i> .
7º Fase	ANÁLISIS DE DATOS. Descripción, Interpretación, Comparación y Discusión de los datos obtenidos.
8º Fase	PROCESO DE VALORACIÓN: TRIANGULACIÓN. Juicios positivos y negativos.
9º Fase	CONCLUSIONES. Vías de acción. Perspectivas de futuro. Implicaciones Didácticas.
10ª Fase	REDACCIÓN Y PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS. Elaboración de artículos científicos con los resultados y conclusiones más relevantes y remitidos a revistas relevantes del campo de conocimiento de esta Tesis Doctoral.

3.2. ELECCIÓN DEL CENTRO Y PROCESO INICIAL DE NEGOCIACIÓN

Dado que la presente investigación tiene lugar en el ámbito académico, se hace necesaria una breve descripción del centro escolar donde se desarrolló ésta. En un centro educativo existen numerosos documentos que pueden ayudar a conocer la realidad. Estos materiales escritos pueden considerarse, como afirma Santos Guerra (1990) «instrumentos cuasi observacionales», aunque no obstante, será necesario no olvidar la importante recomendación de este autor en cuanto a tener en cuenta el marco curricular que pone las bases para el diseño o proyecto de cada centro.

La elección del Conservatorio Superior de Danza de Málaga (CSDM) está sujeta a criterios de disponibilidad, además de a sus características propias, dado que es el único centro superior de estas enseñanzas en Andalucía. Para la obtención de los correspondientes permisos de grabación en sus aulas se procedió a la consulta del director del centro, del que se obtuvo su consentimiento y firma autorizando dichas grabaciones. Dicho consentimiento fue supeditado a las correspondientes aprobaciones por parte del profesorado y alumnado participante.

Las principales características del centro que se exponen a continuación provienen del Plan Anual de Centro correspondiente al curso 2017/18, año académico en el que se realizan gran parte de las grabaciones. Este documento fue aprobado por el Claustro de Profesores el día 28 de noviembre de 2017 y por el Consejo Escolar del Centro el día 29 de noviembre de 2017. Según este archivo, su principal función es la mejora de la calidad de la enseñanza en el Conservatorio Superior de Danza de Málaga (en adelante, CSD), para lo que se hace especial incidencia en el trabajo colaborativo de todos los miembros de la comunidad educativa. Importante también la descripción de estas enseñanzas artísticas superiores que recoge el documento:

El fin primordial de las Enseñanzas Superiores de Danza en Andalucía es situar a la danza en un nivel de Enseñanza Superior desde la formación en el ámbito de la pedagogía de la danza y de la coreografía e interpretación de la danza, destacando los aspectos fundamentales que distinguen la educación superior: la tutoría y la investigación.

Ante la reforma de la Educación Superior en España, para su adaptación y convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior (a partir de ahora EEES), las Enseñanzas Superiores de Danza se situaron en un novedoso y doble desafío. Por un lado, la adaptación de nuestros centros a un marco de ordenación y funcionamiento propio de los Estudios Superiores y, por otro lado, la implantación de planes de estudio acreditados por las Agencias de Calidad de la Enseñanza Superior. Este desafío estructural aún hoy en día no ha tenido respuesta, en la práctica, por parte de las administraciones educativas. El CSD de Málaga se ha visto, por tanto, en la obligación de adaptarse a estos desafíos estructurales y curriculares, aun moviéndonos en un marco de enseñanzas de un nivel distinto. Por ello, desde su autonomía pedagógica, el CSD de Málaga comenzó a implantar desde el año 2011 un nuevo Plan de Estudio adaptado al EEES. Es destacable también, que debido a las características tan específicas de nuestro centro y a la ausencia de un reglamento y organización adecuado al estatus de Educación Superior, desde hace años, en nuestra organización interna se ha contemplado la implicación y trabajo de los miembros del Claustro de Profesores en distintas áreas que han reforzado la aproximación de nuestro centro al funcionamiento de aquellos que son considerados de Educación Superior. Entre ellas, se encuentran áreas directamente relacionadas con la investigación como la organización de la biblioteca del centro, la coordinación de Trabajos Fin de Estudios o la edición desde el CSD Málaga, desde hace más de diez años, de la revista de

investigación especializada en danza, denominada Danzaratte. Es destacable también, la obtención y mantenimiento de la carta Erasmus en nuestro centro que permite la movilidad europea de estudiantes y profesores. Por otro lado, en cuanto al funcionamiento del centro, ejemplificamos aquí con el trabajo de coordinación de las prácticas externas. Por su complejidad y variedad en las distintas especialidades e itinerarios del plan de estudios. Bajo estas circunstancias, el centro manifiesta una necesidad de realizar convenios con distintas organizaciones, empresas y centros educativos y coreográficos para que nuestros alumnos realicen sus prácticas externas, así como de velar por el cumplimiento de las normativas que al respecto emite la Administración. Para ello existen también responsables destinados en esta labor organizativa.

Sirvan estos ejemplos anteriores para mostrar el trabajo que en CSD Málaga, desde hace años, se está llevando a cabo y que, este plan anual de centro con su carácter continuista y en línea con los años anteriores, busca hacer que la posibilidad de reforma que nos brinda el EEES, no lleve a la Enseñanza Superior de Danza a un simple cambio de etiquetas y de otras formalidades. No obstante, queda camino por recorrer para una verdadera convergencia europea de los Estudios Superiores de Danza en Andalucía. Por ello, este Plan Anual de Centro pretende contribuir al crecimiento del CSD Málaga como centro educativo, en cuanto a la mejora de la calidad de la enseñanza en este curso académico, sumada a una pretensión mayor a medio plazo: contribuir a una implicación conjunta de todos los agentes para que la danza alcance verdaderamente el rango de Educación Superior en España. Situación que implicaría un estatus de las Enseñanzas

Superiores de Danza reconocible como una verdadera Titulación Superior fuera, incluso, de nuestras fronteras. (pp. 4-5)

Como expone el propio Plan Anual, el centro oferta dos especialidades enmarcadas en los Estudios Superiores de Danza: Pedagogía de la Danza y Coreografía e Interpretación de la Danza.

Cada una de estas dos especialidades, a partir de 3º curso, dispone de dos itinerarios, en el caso de Pedagogía de la Danza: «Docencia para bailarines y bailarinas» y «Danza social, educativa y para la salud». En el caso de Coreografía e Interpretación: «Coreografía» e «Interpretación».

Desde cada una de las especialidades e itinerarios el alumnado puede optar por uno de los cuatro estilos de danza: Baile Flamenco, Danza Clásica, Danza Contemporánea y Danza Española.

Cabe aclarar que la técnica de DCL está presente en los cuatro cursos que comprenden estas enseñanzas artísticas superiores, tanto en el estilo de Danza Clásica, como en el de Danza Contemporánea, Danza Española y Baile Flamenco.

En cuanto a las instalaciones y equipamientos del CSD «Ángel Pericet», éste está ubicado en la calle Cerrojo de Málaga, en un edificio que comparte con el CPD «Pepa Flores». Los espacios están recogidos en el plan de Autoprotección, en el cual se indica el número de plantas de cada una de las dependencias.

Las aulas del centro se encuentran clasificadas atendiendo a la especificidad de las asignaturas, resultando aulas tipo prácticas y aulas tipo teóricas. Las aulas prácticas constan de

espejos, barras para danza, equipo de música con amplificador de sonido y quince pianos acústicos. En cuanto a las aulas teóricas, aunque no han sido utilizadas en esta investigación, decir que están dotadas de proyectores, pantallas de proyección y pizarras. Recordar que las instalaciones y equipamiento son compartidas con el CPD «Pepa Flores».

3.3. MATERIALES Y MÉTODO

Esta tesis se presenta como compendio de publicaciones. Este formato consiste en exponer para su evaluación un mínimo de tres publicaciones relacionadas con el tema de la tesis doctoral como establece el Reglamento de Doctorado de la Universidad de Málaga. La tabla 2 expone el título de los trabajos, donde se han publicado y sus correspondientes referencias bibliográficas.

El primero es un estudio preliminar que ha servido para evaluar la viabilidad, el tiempo, y mejoras al diseño previo y estructura del trabajo planteado. El principal objeto de estudio del que se parte es la indagación en las diferencias entre una clase de DCL acompañada por música en vivo (PD) y otra acompañada por música grabada (CD), principalmente en cuanto al TCM del alumnado. Ha sido publicado por la Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Riccafd). Ésta es una publicación periódica que como indica en su página web (<http://www.revistas.uma.es/index.php/riccafd>) tiene como objetivo ofrecer trabajos científicamente fundados, que ayuden a profundizar en las diversas dimensiones de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Se encuentra en el Catálogo Latindex y Emerging Source Citation Index de Thomson Reuters.

El segundo estudio se introduce de lleno en la investigación partiendo de las conclusiones y modificaciones planteadas con el trabajo anterior. Se realiza un trabajo de campo de más de dos años y se amplía la muestra de estudio. Éste se encuentra publicado en la revista *Movimento* (ESEFID / UFRGS) que es una publicación científica de la Escuela de Educación Física, Fisioterapia y Danza de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil. Fue creada en 1994 y aborda temas relacionados con el campo de la Educación Física, en relación con las Ciencias Humanas y Sociales, y en sus aspectos pedagógicos, históricos, políticos y culturales (<https://seer.ufrgs.br/Movimento>). Está indexada en Social Sciences Citation Index y presente en las siguientes bases de datos: SPORTDiscus (<http://www.ebscohost.com>), REDALYC (<https://www.redalyc.org/>) y PORTAL DA CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br>).

Por último, con el tercer trabajo se va más allá y se investiga de qué manera los resultados obtenidos son afectados o influenciados por los estilos cursados por el alumnado (Danza Española y Baile Flamenco y Danza Clásica y Danza Contemporánea). La publicación que lo recoge es *Polish Journal of Sport and Tourism*. Ésta está indexada en SJR (<https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=21100860937&tip=sid&clean=0>) y se ocupa de temas relacionados con las ciencias médicas y la salud, la cultura física y las ciencias naturales vinculadas con el deporte, la educación física, la medicina deportiva, así como el turismo y la recreación física (<https://pjst.awf-bp.edu.pl/>).

Tabla 2

Artículos que componen la investigación.

Artículos	Revista	Referencia
Tiempo de compromiso motor según el soporte musical en danza	Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (RICCAFD) Base de datos: Catálogo Latindex y Emerging Source Citation Index de Thomson Reuters. Cumple criterios ANECA	G-Molero, H., y Ramos, O. R. (2016). Tiempo de compromiso motor según el soporte musical en danza. Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 5(1), 70-94. https://doi.org/10.24310/riccafd.2016.v5i1.6149
La gestión del tiempo como competencia docente en la clase de Danza Clásica	Movimento (ESEFID/UFRGS) Base de datos: JCR (SSCI) Factor de Impacto (2018):0.307 Cumple criterios ANECA	José Carlos Fernández García, Hayda García Molero, Óscar Romero Ramos (2019). La gestión del tiempo como competencia docente en la clase de danza clásica. Movimento: Revista da Escola de Educação Física UFRGS, (25) 1-16. https://doi.org/10.22456/1982-8918.89401
Impact of musical resource on time distribution in Classical Dance classes: a comparison of dance styles	Polish Journal of Sport and Tourism Base de datos: SJR Factor de Impacto (2019):0.125 Cumple criterios ANECA	García Molero, H., Romero-Ramos, Ó., Fernández-García J.C, Impact of musical resource on time distribution in Classical Dance classes: a comparison of dance styles Pol. J. Sport Tourism 2019, 26(4), 16-21 DOI: 10.2478/pjst-2019-0021

3.3.1. SUJETOS

3.3.1.1. Sujetos del estudio piloto

En este estudio inicial se registraron en vídeo dos clases de técnica de DCI impartidas en un conservatorio superior de danza. En un primer registro la profesora utiliza un reproductor de CD para la música, mientras que el segundo registro se realiza con música en vivo. En ambos casos participaron voluntariamente los mismos sujetos, seis alumnas pertenecientes al 2º curso del Grado Superior de danza junto a su profesora. La variable diferenciadora entre ambos registros fue el formato musical utilizado (G. Molero y Romero Ramos, 2016).

3.3.1.2. Sujetos de los estudios posteriores

Para los siguientes trabajos se amplió la muestra de estudio, contándose con la participación de 89 alumnas de enseñanzas superiores de danza de los cursos 1º a 4º. Estas participantes pertenecían, no sólo a la especialidad de Danza Clásica, sino también a las de Danza Contemporánea, Danza Española y Baile Flamenco. Todas ellas recibían la impartición de la técnica de DCL, indistintamente de sus especialidades cursadas. Los docentes fueron cinco profesoras y dos profesores de DCL, una profesora PD y cuatro profesores PD.

Una vez obtenida la muestra se les explicó en qué consistía el estudio, informando y cumpliéndose las consideraciones éticas de la Sport and Exercise Science Research (Harriss, Macsween, y Atkinson, 2017) con los principios incluidos en la declaración de Helsinki (JAVA, 2013), la cual define las pautas éticas para la investigación en seres humanos, para lo que se obtuvo el consentimiento de los participantes.

Igualmente, durante toda la intervención y concluida ésta, se actuó bajo lo dispuesto en la

ley orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, respecto a la protección de datos de carácter personal. Todos los participantes fueron tratados siguiendo las indicaciones éticas de respeto, confidencialidad y anonimato en el tratamiento de los datos.

3.3.2. INSTRUMENTOS

3.3.2.1. Instrumentos del estudio piloto

Para el primer estudio de este trabajo de investigación, de carácter piloto o introductorio como ya se ha dicho, el principal instrumento ha sido la grabación en vídeo, junto a las hojas de observación (Taylor y Bogdan, 1986) y el cuestionario.

Las hojas de observación recogen los siguientes aspectos:

1. Las pruebas realizadas por la profesora para encontrar la música necesaria para cada ejercicio: el número de pistas del CD que debe oír antes de decidir cuál utilizar, o las melodías o temas que oye del pianista.
2. El tiempo empleado en buscar esta música.
3. La cantidad de veces que la profesora debe desplazarse hasta el reproductor de CD, en un caso, o al piano, en el otro, a lo largo de toda la sesión.
4. Cómo hace sus demostraciones la profesora (con el nombre de los pasos, contando con números, utilizando la ayuda de una alumna, etc.).
5. Cuánto tiempo emplea el alumnado en la ejecución de las variaciones, y si se realizan de derecha a izquierda sin interrupción o parando de un lado a otro, etc.

Las dos clases registradas presentan una estructura de variaciones similar como se expondrá en los resultados (tabla 3).

Así mismo, para este trabajo piloto, se solicitó a la profesora y alumnas participantes, unos cuestionarios, donde se recogen aspectos tales como: la importancia de la música para la clase, las preferencias personales entre la música grabada y la música «en vivo», la relación música-danza (acentos musicales-acentos musculares), la importancia del conteo adecuado, etc.

3.3.2.2. Instrumento de los estudios posteriores

Para los dos siguientes estudios que conforman este trabajo, se ha empleado una estrategia de investigación pre-experimental, con un diseño intragrupo y en un contexto natural (Campos, Garrido y Castañeda, 2011).

El instrumento para el proceso de recogida de datos ha sido la grabación en vídeo en formato *.mpg* con una cámara *Sony* modelo *DCR-SR37 HDD*. De las técnicas de observación sistemática, se ha utilizado el registro de duración temporal. Los datos derivados del registro de duración se expresan en minutos y segundos, convirtiéndolos posteriormente en cifras de porcentaje.

Para la recogida y tratamiento de los datos se ha empleado el software *Match Vision Studio Premium* (MOTS). Según Hernández et al. (2014), este programa fue propuesto por Castellano, Perea y Alday (2005), y traducido al inglés por Castellano et al. (2008) con la nomenclatura de *MOTS (Measuring and Observation Tool in Sports)*. Desde entonces, muchos trabajos lo han empleado en el ámbito deportivo (citado por Fernández García, G. Molero, y Romero Ramos, 2019).

Por otra parte, entre los distintos instrumentos que se ocupan del registro de variables temporales en el ámbito educativo de la EF (Lozano, Viciano y Piéron, 2006; Ramírez et al. 2006), y, dada la falta de trabajos en el ámbito de la DCL, se ha escogido para esta investigación la herramienta observacional de Telama et al. (1986) que es citada por Lozano, Viciano, y Piéron, (2006) y cuyas variables temporales pueden extrapolarse a la realidad educativa de la clase de DCL. Estas seis categorías que registran el comportamiento del alumnado son:

1. Organización, *organizing* (ORG)
2. Siguiendo las explicaciones del profesor sobre la materia de clase, *following teaching* (EXP)
3. Recibiendo feedback, *getting feedback* (RFD)
4. Tiempo de práctica de la tarea, *time on task* (TTA)
5. Esperando turno para practicar, *waiting for turn* (TUR)
6. Otras actividades, *other activities* (OTA)

3.3.3. PROCEDIMIENTO

3.3.3.1. Procedimiento del estudio piloto

Para el análisis de los registros de vídeo obtenidos, se han estructurado las dos clases de DCL en las diferentes variaciones realizadas, tanto de barra como de centro. Estas secciones, a su vez, son subdivididas en cuatro apartados para, de esta manera, proceder a un mejor análisis de toda la información recogida (esta es una segmentación procedimental, dado que en la realidad no se distinguen estos momentos de una manera formal). Estos cuatro apartados son (G. Molero y Romero Ramos, 2016):

1. *Búsqueda de la música*: comprende el período de tiempo, en minutos y segundos, que la profesora dedica a buscar la música, o bien escuchando las distintas pistas del CD (cambiando

de CD en el reproductor, leyendo la carátula del CD para encontrar la pista adecuada, etc.), o bien atendiendo a la música del pianista acompañante, para comprobar si le es útil. En este apartado, además de registrarse ese tiempo, se recogió el total de pruebas musicales (el número de temas musicales oídos antes de decidir la pieza adecuada), además del número total de idas y venidas que la profesora ha de realizar hasta el reproductor de CD, en un caso, o el piano, en otro.

2. *Demostración*: además del tiempo total empleado para la explicación del ejercicio por parte de la profesora (tanto con música, como sin ella), se recoge, además, los recursos empleados para ello: cuándo utiliza los números (cuenta), el nombre de los pasos (*grand plié* en cuatro tiempos), cuándo utiliza su propio cuerpo (haciendo ella misma la variación), o cuándo solicita a una alumna que vaya haciendo los pasos que ella le va diciendo.

3. *Ejecución*: aquí se recoge el tiempo estricto que comprende desde que las alumnas empiezan la variación, con la posición inicial, hasta que terminan con la posición final. Además se distingue entre los ejercicios realizados de un lado a otro sin parar y los ejecutados descansando entre ambos lados. Lógicamente, al efectuar la variación sin interrupción, el tiempo se reduce.

4. *Correcciones*: esta sección registra el tiempo, en minutos y segundos, empleado por la profesora para realizar las correcciones a las alumnas, tanto, entre un lado y otro (de derecha a izquierda) durante la ejecución, como al final de esta. Además se obtiene la suma total de ambos tiempos,

Hay que aclarar que estos cuatro momentos de cada variación, en la realidad observada, no siempre se producen en el mismo orden cronológico. No obstante, se han enumerado: «1, 2, 3 y 4» con fines metodológicos para esta investigación.

3.3.3.2. Procedimiento de los estudios posteriores

Como se expone en las publicaciones que engloban esta investigación, se registraron cincuenta clases de técnica de DCL, impartidas todas ellas en un Conservatorio Superior de Danza como ya se ha explicado, con un Tiempo Programado o tiempo definido por los organismos públicos en los horarios escolares (Fdez-Revellés, 2008), de hora y media de duración.

Concluido el trabajo de campo, se empleó el software *MOTS* para el análisis de toda la información recogida. Esto requiere la configuración de la herramienta observacional, y el registro de todos los datos en el módulo correspondiente que recogerá las distintas categorías observadas, tanto individualmente, como simultáneamente con otra categoría, en la línea temporal. Las seis variables utilizadas para este estudio han sido registradas con sus correspondientes valores, en minutos y segundos, en la línea temporal de cada sesión.

Los parámetros que recogen estas categorías son (Fernández García, G. Molero, y Romero Ramos, 2019):

1. *Organización* (ORG): Tiempos, en minutos y segundos, que se dedican a la preparación del material para el adecuado discurrir de la sesión. Incluye la preparación del equipo de sonido, colocación o retirada de barras, y también los desplazamientos hacia la fuente de sonido, tanto para iniciar, cambiar o interrumpir la música, como para dirigirse al pianista. Comienza en el

momento en que el profesor se dirige a la fuente de sonido (música o piano) a preparar la música (ya sea al inicio de la clase o durante ésta) o bien cuando éste y algunas alumnas van hacia las barras para colocarlas o retirarlas. También se ha acordado registrar como ORG el breve tiempo que a veces el profesorado dedica a controlar la asistencia de las alumnas dado que es, así mismo, un tiempo para organizar al alumnado y comenzar o proseguir la clase. A su vez, se ha observado como el profesor, individualmente o conjuntamente con las alumnas, debe parar a escuchar la música previamente a la actividad, lo que también se ha enmarcado en esta categoría dado que es una acción necesaria para la ejecución de la tarea. Esta categoría finaliza en el momento que se observa el inicio de otra actividad (EXP, TTA, etc.).

2. *Siguiendo las explicaciones del profesor sobre la materia de la clase (EXP)*: El profesorado «marca» la variación coreográfica. Hay que distinguir esta categoría de la siguiente, «recibiendo feedback», que se refiere a las correcciones que reciben las alumnas, tanto de manera individual como grupal. Se ha observado cómo esta explicación, se realiza previamente a la ejecución del ejercicio y no siempre de la misma forma: con números («conteo»), nombre de los pasos, movimientos de su propio cuerpo, o, incluso, pidiendo a una alumna la realización de los mismos ante las compañeras. Esta categoría comienza con el primer gesto, movimiento, o palabra del profesor o profesora y finaliza con la siguiente actividad que, normalmente será, por lo observado, el tiempo dedicado a preparar la música correspondiente o dirigirse al pianista según el caso (ORG) para seguidamente iniciar la variación coreográfica (TTA). Es necesario aclarar también que alguna indicación sobre la calidad o ejecución del movimiento de manera general, y antes de realizar la variación no se ha considerado como Feedback (RFD) sino como tiempo perteneciente a la EXP.

3. *Recibiendo Feedback* (RFD): Recoge todas las correcciones del profesor o profesora tanto de manera individualizada como grupal. Empieza desde que el profesorado se dirige corporal o verbalmente a una alumna o grupo de alumnas hasta que deja de hacerlo.

4. *Tiempo de práctica de la tarea* (TTA): Tiempo empleado en la ejecución de la variación, comienza desde el inicio de la primera nota musical, hasta la conclusión del último movimiento o posición fija y llegada a la relajación muscular, que deberá ser, normalmente, sincronizada en todo el alumnado. Esta categoría recoge la ejecución «formal», con la implicación de la musculatura necesaria y atención de la alumna, y no el «marcaje» del ejercicio que se suele realizar durante la EXP para memorizar la concatenación de los pasos de una manera más interiorizada.

5. *Esperando turno para practicar* (TUR): Esta categoría se ha registrado de manera simultánea al TTA, dado que se produce en las variaciones de centro, donde se realizan ejercicios por grupos de dos o tres alumnas (diagonales, por ejemplo) o cinco o seis (pequeños saltos, etc.). Empieza desde que el alumnado está colocado por grupos o parejas preparadas para iniciar la actividad y termina en el momento que el último grupo o pareja comienza su turno de práctica.

6. *Otras actividades* (OTA): Tanto imprevistos o interrupciones, como calentamientos previos, estiramientos finales y cualquier otra actividad que no se corresponda con EXP, TTA, o RFD, incluyendo conversaciones o consejos sobre lesiones o casos ocasionales. Se comienza a registrar desde el primer segundo que comienza la actividad, ya sea una llamada a la puerta del aula por una interrupción externa, o estiramientos o calentamientos individuales del alumnado, y finaliza con el inicio o continuación de la siguiente actividad (TTA, EXP, etc.). Cabe aclarar aquí

que cuando el ejercicio de estiramiento o relajación sea colectivo (de todo el alumnado) y guiado por el profesor o profesora será registrado como TTA. No así cuando existan en el aula una o más alumnas que de forma individual estén calentando o estirando (OTA), lo que podrá ocurrir simultáneamente con otras actividades como ORG (en el caso de que el profesor esté preparando el aparato de música, otras compañeras colocando las barras, etc.).

Una vez terminado el período de análisis, se obtuvieron todos los registros con los cuales se realizó una evaluación de las frecuencias con duraciones en minutos y segundos y un análisis en una tabla de contingencia $n - dimensional$. Todos estos registros fueron integrados en una matriz, junto a datos como: el soporte musical de la sesión (CD o PD), curso, estilo (Clásico, Contemporáneo, Español o Flamenco), género del docente, experiencia del profesor o profesora, etc. Finalmente, el programa estadístico utilizado para el tratamiento de los datos fue *SPSS Statistics*.

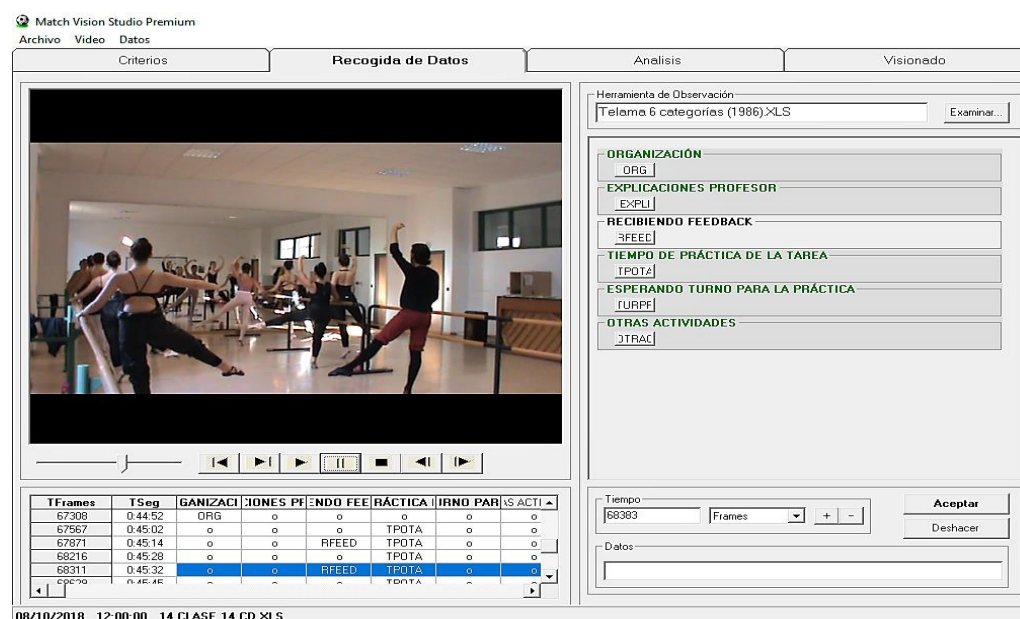


Figura 1. Programa *MOTS* en la opción de «recogida de datos» (Organización, Recibiendo Feedback y Tiempo de Tarea)

Fuente: Fernández García, G. Molero y Romero Ramos (2019)

CAPÍTULO IV

RESUMEN GLOBAL DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO IV. RESUMEN GLOBAL DE LOS RESULTADOS

Se presenta a continuación los resultados de los estudios en relación con los datos obtenidos. Hay que recordar que los principales objetivos de esta investigación, para la que no existen trabajos previos son:

1.- Determinar la repercusión que tiene el trabajo del PD en la clase de DCL mediante el análisis de las diferentes categorías temporales en que se estructuran las sesiones.

2.- Conocer las posibles diferencias y semejanzas en las sesiones de DCL en las cuales se emplea música grabada (CD) con respecto a las que cuentan con PD.

3.- Descubrir, mediante la comparativa de las distintas sesiones, tanto con PD, como con CD, si los resultados son iguales para todo el alumnado, no sólo para el que cursa la especialidad de Danza Clásica, sino, también para los que pertenecen a Danza Contemporánea, Danza Española y Baile Flamenco.

4.1. ESTUDIO PILOTO PUBLICADO EN REVISTA IBEROAMERICANA DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Mediante este trabajo previo se busca un acercamiento al objeto de estudio que permita medir y valorar las posibles herramientas y procesos necesarios para abarcar la investigación de una manera más amplia. Para este estudio preliminar, recordar que se procede a la grabación en vídeo de dos clases de técnica de DCL en las que la única variable diferenciadora es el soporte musical empleado (CD o PD). La muestra, la misma en ambos casos, está formada por alumnas

de 2º curso de Grado Superior de Danza y su profesora, contando, además, con un profesor PD en el segundo caso. Además, se emplean hojas de observación (Taylor y Bogdan, 1986) y cuestionarios. Los principales resultados pueden estudiarse en la tabla resumen (tabla 5).

En primer lugar, se emplea la propia estructura de la clase de DCL –barra y centro– y los ejercicios o variaciones que la componen para realizar un primer acercamiento a la comparativa de las dos sesiones (tabla 3):

Tabla 3

Comparativa de las estructuras de ambas clases

Variaciones	CLASE CON CD	CLASE CON PIANISTA
1º	Calentamiento de espaldas (barra)	Calentamiento de frente (barra)
2º	Pliés (barra)	Pliés (barra)
3º	Tendus (barra)	Tendus (barra)
4º	Tendus con direcciones (barra)	Tendus con direcciones (barra)
5º	Yetés (barra)	Yetés (barra)
6º	Rond de Jambe (barra)	Rond de Jambe (barra)
7º	Frappés (barra)	Grand battement (barra)
8º	Grand battement (barra)	Tendus (centro)
9º	Tendus (centro)	Piruetas (centro)
10º		Saltos (centro)

Fuente: G. Molero y Romero Ramos (2016)

Como se puede observar, en la clase cuyo soporte musical fue la música grabada (CD) se ejecutaron ocho variaciones de barra y una de centro (nueve variaciones), mientras que en la sesión acompañada del profesor PD fueron siete variaciones de barra y tres de centro (10 variaciones). De esto puede deducirse que el soporte de la música en vivo en la clase de DCL, propicia clases más completas desde el punto de vista global del proceso de enseñanza-

aprendizaje puesto que se trabaja más en el centro que, como ya se ha visto en esta investigación, es el verdadero objetivo de esta técnica (el alumnado utiliza su cuerpo sin la ayuda de la barra y aprende a moverse correctamente en el espacio).

Cabe recordar, así mismo, que para el análisis de los registros de vídeo y las hojas de observación, se han dividido las diferentes variaciones realizadas, tanto de barra como de centro, en cuatro categorías para, de esta manera, estructurar mejor toda la información recogida. Éstas son:

Búsqueda de la música: Corresponde al período de tiempo que la profesora emplea para buscar la música necesaria como ya se dijo. Además de registrarse ese tiempo, en minutos y segundos, se recogió, mediante las hojas de observación: el total de pruebas musicales antes de decidir la adecuada y, el número total de idas y venidas que la profesora ha de realizar hasta el reproductor de CD, en un caso, o el piano, en otro (en este último caso veremos cómo se reducen considerablemente dado que el pianista responde a sus demandas desde la distancia).

Demostración: Esta categoría ha registrado el tiempo, en minutos y segundos, empleado por la profesora para explicar los pasos integrantes de la variación o ejercicio. Se recogió, así mismo, cómo se hace la demostración: con números, con los nombres de los pasos, con el propio cuerpo, con la ayuda de una alumna, con música o sin música.

Ejecución: corresponde al tiempo específico para la ejecución por parte del alumnado de los ejercicios requeridos y equivaldría al TCM en EF. Se ha distinguido entre el tiempo empleado para el lado derecho y el tiempo para el lado izquierdo. Además de la suma total de ambos tiempos, se refleja además, mediante el análisis observacional, cuando se realizó el ejercicio de un lado a otro sin parar o interrumpiendo la ejecución para cada lado.

Correcciones: esta categoría distingue, a su vez, entre el tiempo empleado para realizar las correcciones de un lado a otro de la ejecución (de derecha a izquierda), y el tiempo para las correcciones del final de la variación, así como la suma de ambos valores temporales (en los casos en que se den correcciones en ambos momentos).

Por último, y como puede apreciarse en el cuadro resumen (tabla 5), quedan registrados, además, una serie de parámetros relacionados con la correspondencia o no de la música con la danza.

La sucesión de estas categorías en el tiempo se organiza de manera diferente en cada variación y dependiendo del soporte musical empleado (tabla 4):

Tabla 4

Comparativa de las estructuras de las variaciones

Variaciones	CLASE CON CD	CLASE CON PIANISTA
1º	Búsqueda de música; demostración con música; demostración sin música; ejecución derecha; correcciones; ejecución izquierda.	Demostración sin música; búsqueda de música; ejecución derecha-izquierda; correcciones
2º	Búsqueda de música; demostración sin música; demostración con música; ejecución derecha; correcciones; ejecución izquierda.	Demostración sin música; búsqueda de música; ejecución derecha; ejecución izquierda.
3º	Demostración sin música; búsqueda de música; demostración con música; ejecución derecha; correcciones; ejecución izquierda; correcciones.	Demostración sin música; búsqueda de música; demostración con música; ejecución derecha; correcciones; ejecución izquierda.
4º	Demostración sin música; búsqueda de música; demostración con música; ejecución derecha; correcciones; ejecución izquierda; correcciones.	Demostración sin música; búsqueda de música; demostración con música; demostración sin música (de nuevo); ejecución derecha; correcciones; ejecución izquierda; correcciones.

5º	Demostración sin música; búsqueda de música; ejecución derecha-izquierda.	Demostración sin música; búsqueda de música; demostración con música; ejecución derecha-izquierda.
6º	Demostración sin música; búsqueda de música; demostración con música; demostración sin música (de nuevo); ejecución derecha; correcciones; ejecución izquierda.	Demostración sin música; búsqueda de música; ejecución derecha; correcciones; ejecución izquierda; correcciones.
7º	Búsqueda de música; demostración sin música; demostración con música; demostración sin música (de nuevo); ejecución derecha; ejecución izquierda.	Demostración sin música; búsqueda de música; ejecución derecha-izquierda.
8º	Demostración sin música; búsqueda de música; demostración con música; demostración sin música (de nuevo); ejecución derecha-izquierda.	Demostración sin música; ejecución derecha-izquierda; correcciones.
9º	Demostración sin música; búsqueda de música; demostración con música; ejecución derecha; ejecución izquierda.	Demostración sin música; búsqueda de música; demostración con música; demostración sin música; ejecución derecha-izquierda; correcciones.
10º		Demostración sin música; demostración con música; ejecución derecha-izquierda.

Fuente: G. Molero y Romero Ramos (2016)

De una manera general, como se puede comprobar en la tabla precedente, la sucesión de estas categorías temporales (búsqueda de música, demostración, ejecución y correcciones) resulta más estable y predecible en la clase con PD. En este caso, la profesora inicia la demostración de todas las variaciones sin música frente a las alumnas, sin necesidad de dirigirse al pianista. Esto no ocurre en la clase con el CD, en las cuales la profesora, unas veces empieza dirigiéndose al reproductor a buscar la música, y otras comienza a demostrar el ejercicio sin música para después dirigirse a la fuente de sonido a seleccionar la pista adecuada.

En la clase con música grabada (CD) la profesora debe demostrar la variación sin música y con música y en ocasiones debe volver a hacerlo sin la música otra vez (en tres variaciones); en cambio, con el PD explica sin música y la mayoría de las veces inician la ejecución directamente con la música. De esta manera el tiempo total que se emplea durante la clase con CD para demostrar la variación y «cuadrarla» con la música es de 7 minutos y 9 segundos, mientras que en la clase con el pianista el tiempo se reduce a 2 minutos con 22 segundos puesto que el pianista se adapta a lo que la profesora necesita, a diferencia del empleo de la música grabada que requiere la adaptación de los ejercicios por parte de la profesora a dicha música grabada.

Para una mejor exposición de los resultados de este trabajo, se recogerán a continuación, las conclusiones más importantes en función de las distintas categorías expuestas.

4.1.1. LA BÚSQUEDA DE LA MÚSICA

Como puede apreciarse en el siguiente gráfico, los tiempos para la búsqueda de la música se reducen considerablemente en el caso de las sesiones con el soporte musical del PD:

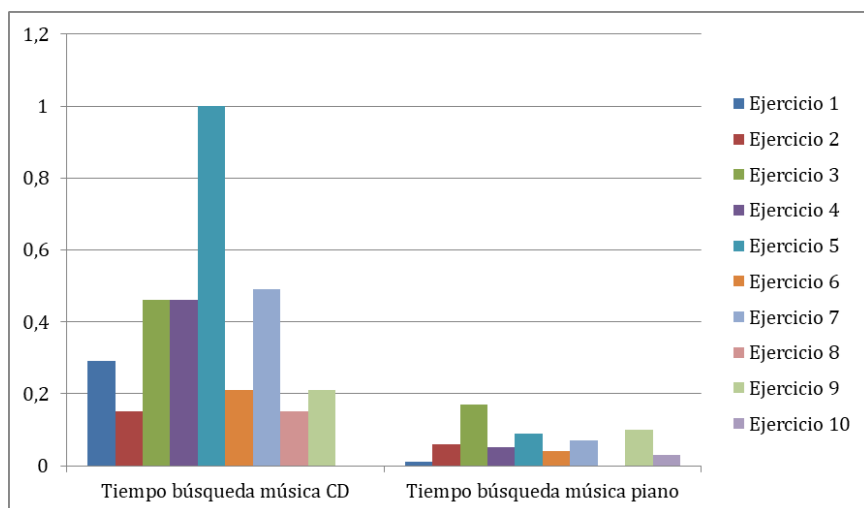


Figura 2. Tiempos, en minutos, de búsqueda de la música
Fuente: G. Molero y Romero Ramos (2016)

Así mismo, es también mucho menor el número de pruebas musicales necesarias con el PD, en comparación con el empleo de la música grabada:

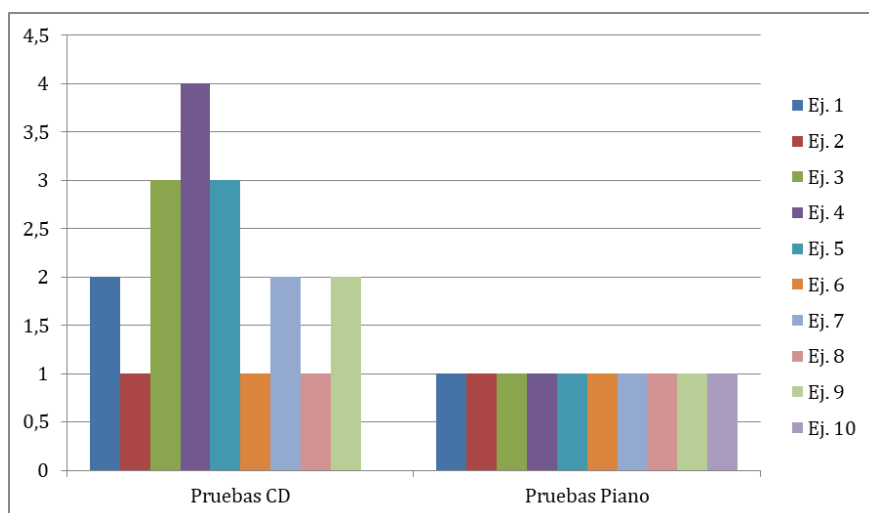


Figura 3. Número de pruebas, en sucesos, con la música
Fuente: G. Molero y Romero Ramos (2016)

En este último caso, en concreto, se ha recogido que con el soporte musical del PD, solo es necesaria una prueba musical antes de proceder a la ejecución, en contraposición con el empleo del CD cuyo valor máximo es de 4 ocasiones.

Así mismo, se ha registrado que la suma total del tiempo empleado para buscar la música para las distintas variaciones es de 3 minutos y 42 segundos en total para la clase con CD, mientras que en la clase con pianista el tiempo se reduce a 1 minuto y 2 segundos. En el registro cuyo soporte musical fue la música grabada, se obtiene un valor temporal medio para la búsqueda de la música de 38 segundos por variación frente a los 6 segundos de la clase con pianista. El principal motivo observable para esta diferencia numérica es el considerable número de desplazamientos que realiza la profesora desde el espejo central del aula (donde están las primeras alumnas) hasta el reproductor de CD para encender o interrumpir la música, lo que le hace perder bastante tiempo. En cambio, cuando la música es proporcionada por el PD, solo es necesario usar el lenguaje verbal o no verbal desde la distancia y con pequeñas indicaciones como: «¿Lo tienes?», o «¡Música, maestro!» (G. Molero y Romero Ramos, 2016).

De esta manera, se ha contabilizado el número total de idas y venidas que hace la profesora al reproductor de CD, con el resultado de 92 veces, mientras que las ocasiones que se acerca al piano son solo 12. Teniendo en cuenta que la amplitud del aula es considerable, existiendo unos 12 metros desde la esquina del espejo frontal hasta el reproductor de música, se puede pensar que la profesora hace muchos desplazamientos innecesarios en el primer caso. En este sentido se ha observado que la docente intenta minimizar esta pérdida de tiempo aprovechando estos desplazamientos, no parando de hablar durante los mismos (dando indicaciones o diciendo «vamos al otro lado» o «id repasando mientras busco la música», etc.).

En cambio con el pianista, dado que no es un profesional novel o principiante, no necesita

apenas indicaciones, no le señala el número de frases de ocho, únicamente le indica el nombre de la variación: «¿Lo tienes?, unos *grand battements*» (G. Molero y Romero Ramos, 2016).

Por otra parte, este tiempo de *búsqueda de la música*, incluye la tarea por parte de la profesora de acercarse al reproductor musical para comprobar la carátula del CD, dado que no utiliza solo uno, y leer los nombres de las pistas de música para escoger la adecuada. Tras esto, y una vez comienza la música, debe, dada la amplitud del aula, correr literalmente para situarse delante de las alumnas. Con respecto a la elección de la música por la profesora, hay que señalar también que ésta debe escuchar pequeños fragmentos del CD hasta encontrar la pista adecuada. A pesar de que se ha podido comprobar que con la música grabada se realizan modificaciones en las coreografías para adaptar los ejercicios a dicha música, el número de pruebas musicales que se hace con el CD es de 19 para nueve variaciones, lo que supone más de dos veces para cada variación. Contrasta con el empleo de la música en vivo, en el que es de un total de 10 veces, es decir una por cada variación. Esto significa que en ningún momento de la clase se hace necesario cambiar el tema musical propuesto por el pianista (figura 3).

Asimismo, se observa cómo en la sesión con música grabada (CD), las alumnas dan por hecho que la profesora tardará más en encontrar la música adecuada. Es por esto que se registran distracciones del alumnado en este período de tiempo, que aprovecha para beber agua y pierden concentración. Esto no ocurre con el pianista puesto que saben que en cuanto la profesora diga «¿Lo tienes?», este empezará a tocar (G. Molero y Romero Ramos, 2016). Se ha comprobado, además, que esta búsqueda de la música es realizada por la profesora en posición de espaldas al alumnado, realizando algunos tiempos de marcaje para sí, de manera que las alumnas solo pueden verla si se gira, lo que no ocurre en ningún caso. Con la música en vivo, en cambio, la profesora marca la variación frente a las alumnas y no necesita estar cerca del piano.

4.1.2. DEMOSTRACIÓN DE LA VARIACIÓN

Esta categoría se ha dividido para su análisis en dos subsecciones temporales: demostración sin música, y demostración con música. La principal diferencia entre ambos soportes musicales es el incremento en las ocasiones que se debe demostrar la variación simultáneamente a la música con el CD: en ocho de las nueve variaciones. Con la música en vivo (PD), en cambio, el tiempo de la demostración con música se reduce considerablemente: en 5 de las 10 variaciones. Por otra parte, en la clase con CD, la profesora debe demostrar sin música, luego con música, y algunas veces (tres de nueve) volver a hacerlo sin música (en la clase con piano esto ocurre sólo en 2 variaciones del total de 10) (G. Molero y Romero Ramos, 2016).

El hecho más relevante, en el análisis de los datos, es la mayor media de tiempo para demostrar con CD: dos minutos y 13 segundos, frente a un minuto con 75 segundos que se emplea con el PD. Así mismo, los tiempos de demostración con la música en vivo son más cortos (en las pocas veces que se demuestra con el piano, como se ha dicho): desde 25 a 53 segundos, mientras que con CD van de 27 segundos a 1 minuto con 19 segundos. Los tiempos de demostración con música según ambos soportes musicales quedan reflejados en el siguiente gráfico:

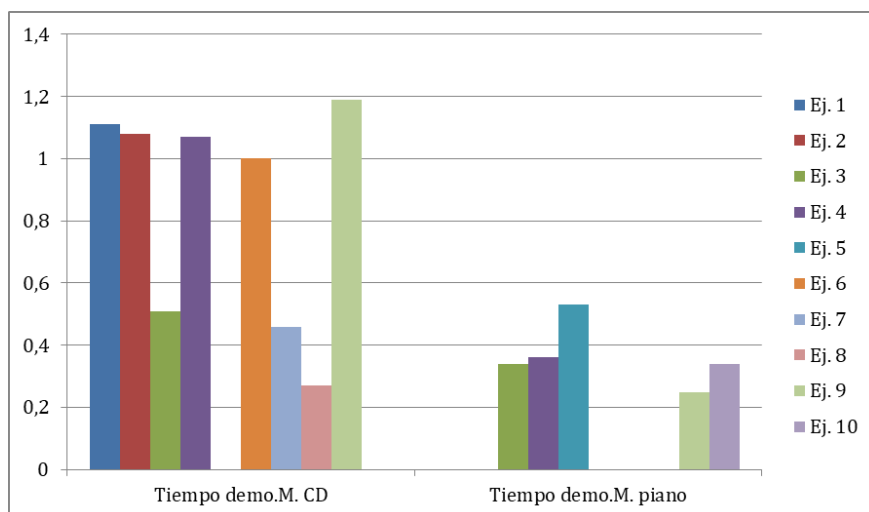


Figura 4. Tiempos en minutos de la demostración con música

Fuente: G. Molero y Romero Ramos (2016)

Desde un punto de vista cualitativo se ha registrado cómo la profesora, consciente de la falta de tiempo, cuando demuestra la variación a las alumnas sin música, lo suele hacer en un tiempo más rápido. Este recurso no puede utilizarlo al demostrar los ejercicios simultáneamente a la música, en cuyo caso debe adaptarse al tiempo de ésta, ralentizando todo el proceso. Al contrario sucede cuando está demostrando con el nombre de los pasos: retrasa el tiempo y no muestra un pulso constante. Sin embargo, cuando utiliza los números y cuenta, mantiene mejor un pulso estable (G. Molero y Romero Ramos, 2016).

Otro recurso observado para la demostración de los ejercicios es la elección por parte de la profesora de una alumna de las presentes para que vaya marcando los pasos a la par que ella se los indica. Esto provoca la mayor atención por parte del resto de compañeras que además deben reconocer y comprender correctamente la terminología empleada por la profesora. Este recurso es utilizado tanto con la música grabada (en 3 de las 9 variaciones), como con la música en vivo (4 de 10).

4.1.3. LA EJECUCIÓN DE LA VARIACIÓN

En cuanto a la ejecución de los ejercicios por parte del alumnado, se ha comprobado que la posibilidad de realizarla sin interrupción a ambos lados (derecha a izquierda) aumenta considerablemente con el soporte del PD: en 6 variaciones de 10, frente a 3 de 9 con la música grabada. Esto es posible gracias a que el pianista adapta la música en todo momento a lo marcado por la profesora. Es más, a pesar de que haya bastantes ocasiones que ésta no le ha indicado la continuación al otro lado, el PD continúa con la pieza musical sin interrupción. Evidentemente esta capacidad de reacción no la tiene el CD, y en este caso, la profesora debe apresurarse hacia el reproductor musical, con la consiguiente pérdida de tiempo y la imposibilidad de aplicar correcciones a las alumnas entre ambos lados de la ejecución.

Desde un punto de vista cuantitativo, se aprecia que esta sección de la clase presenta más similitudes entre ambos soportes estudiados, una media de dos minutos con 24 segundos en la clase con CD y un minuto 97 segundos en la clase con piano. Es desde el punto de vista cualitativo donde se observan más diferencias. Además de la posibilidad de realización del ejercicio a ambos lados sin interrupción como se ha dicho, otro ejemplo es el de los tiempos de equilibrio al finalizar y que también pueden ser acompañados por el PD. De esta manera, la dinámica y control de la clase se mantiene mejor con el PD pues otorga menos distracciones a las alumnas y mayor capacidad de control a la profesora que puede disponer de música en cualquier momento. Un ejemplo de esto es el registro de ocasiones en las que ha faltado música grabada, porque la variación tiene más cantidad de frases de ocho que la grabación. En estos casos, la profesora debe apresurarse a añadir más música, tras lo cual también tendrá que interrumpir la sesión, concretamente en las variaciones uno, dos, seis, y siete de la clase con CD. Esto no ocurre

en las clases con música en vivo, en las que la música es adaptada al número de las frases de la danza.

También se ha observado que la profesora debe adaptar sus variaciones a la música del CD, cosa que no ocurre con la música del pianista, que se ajusta a la profesora; de esta manera debe cambiar algunos pasos o, en ocasiones acoplar el pulso. Esta capacidad de adaptación de la música del PD no acontece con la música grabada, y en este caso, es la profesora la que debe modificar y ensamblar las coreografías a dicha música (un ejemplo es la variación nueve de la clase con CD en la que la música resulta demasiado lenta y se debe ralentizar la coreografía).

4.1.4. LAS CORRECCIONES DE LA VARIACIÓN

Esta categoría ha sido subdividida en dos secciones: correcciones realizadas por la profesora entre un lado y otro de la variación (cuando se interrumpe la coreografía) y las efectuadas al final de cada ejercicio. En función de los resultados, se puede afirmar que con el soporte de la música grabada —a pesar de que el tiempo total de correcciones es ligeramente mayor que con el PD— se registra una menor frecuencia en éstas que con el PD. El hecho de tener que estar pendiente del reproductor musical en el caso de la música grabada limita la aplicación de correcciones a las alumnas. Un ejemplo es la continuación de la música del CD a la pista siguiente si no es interrumpida, lo que provoca que la profesora deba dirigirse apresuradamente hacia el reproductor musical con la consiguiente distracción del alumnado.

De esta manera, y a modo de conclusión, se puede afirmar, a la luz de los datos obtenidos en este estudio, que las variables que presentan diferencias más significativas según el soporte

musical son: la búsqueda de la música (organización), la demostración de la variación (explicación) y las correcciones a las alumnas. Esto queda reflejado en el siguiente gráfico:

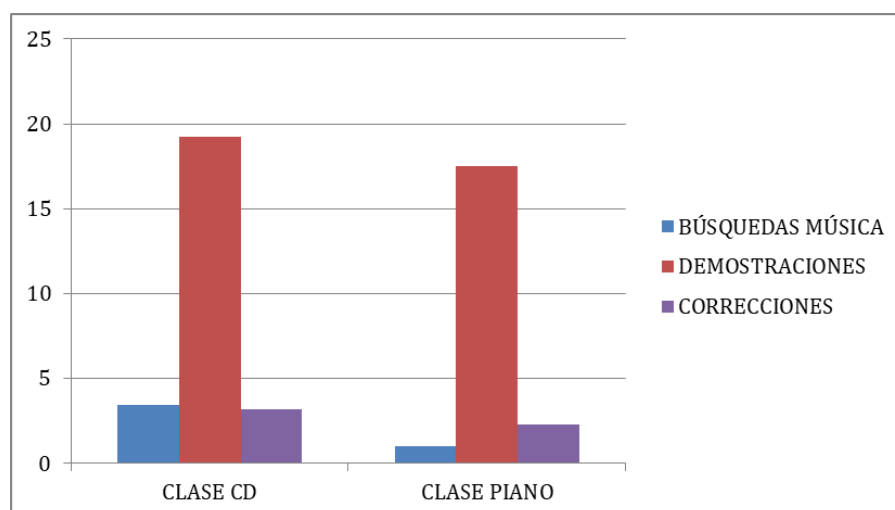


Figura 5. Tiempos totales, en minutos, Búsqueda, Demostraciones y Correcciones
Fuente: G. Molero y Romero Ramos (2016)

4.1.5. CONCLUSIÓN

Dado el menor valor temporal, principalmente en la categoría de la *búsqueda de la música*, además de en las de *demostración y correcciones*, puede concluirse que con el soporte de la música en vivo se consiguen clases con menor pérdida de tiempo. Esto conllevaría una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la reducción de distracciones por parte del alumnado y una administración temporal más eficaz para el profesorado. Han sido múltiples, además, los aspectos cualitativos recogidos que indican el beneficio del PD para la DCL, sobre todo la mayor adaptabilidad de la música en vivo al ritmo y lenguaje de la danza (véase el cuadro resumen más abajo). Hay que recordar también la gran cantidad de desplazamientos superfluos contabilizados por parte de la profesora con el empleo del reproductor de música. Éstos se

redujeron considerablemente con la ayuda del PD, que en todo momento dirige su atención hacia ella, minimizando estos desplazamientos. En este sentido, en las clases con el soporte de la música en vivo se realizan mayor número de variaciones y, aunque el tiempo de las correcciones se reduce también con respecto al CD, se consigue hacer más rectificaciones y aclaraciones, personalizándose la atención en la alumna. De esta manera, en la sesión con CD solamente se corrigió al final de 2 variaciones de 9 realizadas mientras que en la clase con piano fueron 5 de 10, entre otras causas, porque la profesora no tiene que salir a toda prisa para desconectar el reproductor de música al final del ejercicio, como ya se dijo. Se expone a continuación el cuadro resumen con los principales datos obtenidos.

Tabla 5

Comparativa de los parámetros registrados (en minutos y segundos) con ambos soportes musicales

		CLASE CON CD									CLASE CON PIANISTA									
		V1 Calent	V2 Pisa	V3 Tendu	V4 Tendu	V5 Tendu	V6 Rond	V7 Ecrasé	V8 G. Batt.	V9 Tendu (centro)	V1 Calent	V2 Pisa	V3 Tendu	V4 Tendu	V5 Tendu	V6 Rond	V7 G. Batt.	V8 Tendu (centro)	V9 Pirouette (centro)	V10 Saltos (centro)
(1)	BUSQUEDA MÚSICA	2	1	3	4	3	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Nº IDV CD/PIANO	12	12	6	13	5	16	12	8	8	2	2	4	0	2	0	2	0	0	0
(2)	TIEMPO TOTAL	0'29"	0'15"	0'46"	0'46"	1'00"	0'21"	0'49"	0'15"	0'21"	0'01"	0'06"	0'17"	0'05"	0'09"	0'04"	0'07"	0	0'10"	0'03"
	NÚMEROS	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	PASOS	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	CUERPO	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓
	ALUMNA	-	-	-	✓	-	-	✓	✓	-	-	-	✓	✓	-	✓	-	-	✓	-
	SIN MÚS. (TPO.)	1'15"	1'25"	0'55"	2'07"	0'19"	1'40" + 1'11"	0'47" + 0'30"	1'08" + 1'18"	1'37"	1'05"	2'30"	1'25"	2'08" + 0'57"	0'56"	1'57"	1'25"	1'44"	1'42" + 0'38"	1'45"
	CON MÚS. (TPO.)	1'11"	1'08"	0'51"	1'07"	-	1'00"	0'46"	0'27"	1'19"	-	-	0'34"	0'36"	0'53"	-	-	-	0'25"	0'34"
	TPO. TOTAL	2'26"	2'33"	1'46"	3'14"	0'19"	3'51"	1'23"	2'53"	2'56"	1'05"	2'30"	1'59"	3'01"	1'09"	1'57"	1'25"	1'44"	2'05"	2'19"
(3)	D/IZ SEGUIDO	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	✓	✓	✓
	TPO. DERECHA	2'58"	1'55"	-	0'50"	-	2'57"	0'51"	-	0'38"	-	2'06"	1'35"	0'36"	-	2'17"	-	-	-	-
	TPO. IZQUIERDA	3'01"	1'57"	-	0'53"	-	2'43"	0'45"	-	0'50"	-	2'14"	1'08"	0'35"	-	2'10"	-	-	-	-
	TPO. D+IZQ	5'59"	3'12"	1'09"	1'43"	0'31"	5'00"	1'36"	1'02"	1'28"	3'52"	4'20"	2'43"	1'11"	0'42"	4'27"	1'20"	0'39"	1'12"	1'07"
(4)	ENTRE D/IZQ (TIEMPO)	0'15"	0'32"	-	1'02"	-	0'51"	-	-	-	-	-	0'15"	0'27"	-	0'39"	-	-	-	-
	AL FINAL (TIEMPO)	-	-	0'09"	1'10"	-	-	-	-	-	0'12"	-	-	0'39"	-	0'20"	-	0'27"	0'11"	-
	TPO. TOTAL	0'15"	0'32"	0'09"	2'12"	-	0'51"	-	-	-	0'12"	0	0'15"	1'06"	0	0'59"	0	0'27"	0'11"	0
MÚSICA + DANZA	Buena musicalización	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	-	✓	-	-
	Acieros musicales	-	-	-	-	Música justa	-	-	-	-	Esp. equil.	Esp. equil.	Perf.	-	Marcado	-	GB #PR	-	conti nua	conti nua
	Fallos musicales	Mús. Alta Sobra música	Falta música	-	-	Un poco rápido	Falta M sobra	Falta música	-	Música lenta	Pocos ochos	-	-	M. repet.	-	M. repet.	-	-	-	-
	TIEMPO FINAL (1+2+3+4)	8'29"	6'32"	3'10"	7'15"	1'50"	9'23"	3'08"	3'70"	4'05"	5'10"	6'56"	4'34"	5'23"	2'00"	6'47"	2'52"	2'10"	3'28"	3'29"

Fuente: G. Molero y Romero Ramos (2016)

4.2. ESTUDIO PUBLICADO EN LA REVISTA MOVIMIENTO

Posteriormente al estudio piloto comentado, se procedió a incrementar tanto la muestra investigada como la duración del trabajo de campo. De esta manera se contó con la participación de 89 alumnas, siete profesores de DCL y cinco profesores PD. Como ya se explicó anteriormente, se registraron 54 clases de técnica de DCL, entre el 7 de marzo de 2016 y el 20 de marzo de 2018, impartidas todas ellas en un Conservatorio Superior de Danza. No obstante, cuatro de ellas fueron desechadas por errores logísticos y temporales, aceptándose para la investigación un total de 50 grabaciones, todas con un Tiempo Programado o «tiempo estipulado por los organismos públicos (...) en los horarios escolares» (Fdez-Revelles, 2008), de hora y media de duración (Fernández-García, G. Molero y Romero Ramos, 2019).

Así mismo, al finalizar cada sesión, se recogieron unos cuestionarios, distribuidos tanto al profesorado como al alumnado, donde se registraron cuestiones como: las preferencias personales entre la música grabada y la música «en vivo», la relación música-danza (sincronía acentos musculares-acentos musicales), importancia de la música para la clase, etc.

Una vez terminado todo el trabajo de campo, durante un período aproximado de dos años, se procedió al análisis de la información mediante el software *MOTS* ya comentado. El trabajo con este programa requiere, en primer lugar, la configuración de la herramienta observacional, para, posteriormente, proceder a recoger todos los datos en el módulo correspondiente, donde se registrarán las distintas categorías observadas, tanto individualmente, como simultáneamente con otra categoría, en la línea temporal. De esta manera las seis categorías observacionales utilizadas para este estudio han sido registradas con sus correspondientes valores en la línea temporal de cada sesión. Finalizado todo el trabajo de análisis se obtuvieron 50 hojas de Excel (una por cada clase) con todos los registros, con los que se realizó un estudio de las frecuencias con duraciones

en minutos y segundos y un análisis en una tabla de contingencia $n - \text{dimensional}$. Todos estos registros fueron integrados en una matriz, junto a datos como son: el soporte musical de la sesión (CD o PD), curso, estilo (Clásico, Contemporáneo, Español o Flamenco), género del docente, experiencia del profesor o profesora, etc. Finalmente, el programa estadístico utilizado para el tratamiento de los datos fue *SPSS Statistics*.

A continuación se expondrán los resultados más importantes de la muestra estudiada (dividida según el soporte musical empleado, clases con CD *versus* clases con PD) y los valores obtenidos en las diferentes categorías temporales establecidas por la herramienta observacional empleada (Telama et al., 1986), que, como ya se expuso, registran el comportamiento del alumnado y son: organización, *organizing* (ORG); siguiendo las explicaciones del profesor sobre la materia de clase, *following teaching* (EXP); recibiendo feedback, *getting feedback* (RFD); tiempo de práctica de la tarea, *time on task* (TTA); esperando turno para practicar, *waiting for turn* (TUR); otras actividades, *other activities* (OTA).

Para el estudio de la normalidad de los datos se ha aplicado el test de Kolmogorov-Smirnov, presentando un comportamiento normal la distribución de la muestra ya que todas las variables analizadas dan valores no significativos (Fernández García, G. Molero, y Romero Ramos, 2019).

En la siguiente tabla se exponen los estadísticos descriptivos y de contraste entre las dos muestras de estudio:

Tabla 6

Estadísticos descriptivos y de contraste entre las dos muestras de estudio (CD y PD)

	Música	Media \pm Desviación típ.	pp
Frecuencia ORG (Sucesos)	CCD	1131,26 \pm 31,28	,000*
	PPD	226,81 \pm 8,45	
Tiempo ORG (Minutos y segundos)	CCD	00:17:07 \pm 0:04:37	,000*
	PPD	00:02:54 \pm 0:01:58	
Frecuencia EXP (Sucesos)	CCD	441,04 \pm 10,53	,000*
	PPD	221,67 \pm 5,67	
Tiempo EXP (Minutos y segundos)	CCD	00:20:27 \pm 0:04:39	,006*
	PPD	00:24:04 \pm 0:04:08	
Frecuencia RFD (Sucesos)	CCD	1134,52 \pm 48,35	,401
	PPD	1123,96 \pm 39,77	
Tiempo RFD (Minutos y segundos)	CCD	00:33:27 \pm 0:15:13	,708
	PD	00:32:01 \pm 0:11:33	
Frecuencia TTA (Sucesos)	CCD	1190,78 \pm 118,44	,380
	PPD	2215,70 \pm 79,05	
Tiempo TTA (Minutos y segundos)	CCD	00:28:36 \pm 0:05:02	,026*
	PPD	00:32:21 \pm 0:06:15	
Frecuencia TUR (Sucesos)	CCD	334,22 \pm 54,36	,154
	PPD	557,96 \pm 60,51	
Tiempo TUR (Minutos y segundos)	CCD	00:03:55 \pm 0:04:58	,071
	PPD	00:06:57 \pm 0:06:22	
Frecuencia OTA (Sucesos)	CCD	99,57 \pm 9,74	,021*
	PPD	44,96 \pm 2,17	
Tiempo OTA (Minutos y segundos)	CCD	00:07:46 \pm 0:06:24	,801
	PPD	00:08:08 \pm 0:03:35	

*nivel de significación $p < 0,05$ Fuente: Fernández García, G. Molero y Romero Ramos (2019)

Nota: ORG: Organización; EXP: Explicación del profesor; RFD: Recibiendo feedback; TTA: Tiempo de tarea; TUR: Esperando turno para la práctica; OTA: Otras actividades.

4.2.1. ORGANIZACIÓN (ORG)

Esta categoría recoge el número de veces que el profesorado realiza desplazamientos a la fuente de sonido en el aula, ya sea ésta el reproductor de música o el PD. Así mismo incluye los tiempos requeridos para preparación del material necesario para el correcto desarrollo de la clase, como colocación o retirada de barras, etc. (Fernández García, G. Molero, y Romero Ramos, 2019). Las diferencias entre ambos soportes musicales ha sido altamente significativa en esta variable temporal, tanto en la frecuencia ($131'26 \pm 31'28$ sucesos de media con CD y $26'81 \pm 8'45$ sucesos de media con PD), como en el tiempo empleado ($17:07 \pm 4:37$ minutos y segundos de media con CD y $2:54 \pm 1:58$ minutos y segundos de media con PD). Esta gran diferencia de valores obtenida se encuentra relacionada con la mayor adecuación de la música del PD a los movimientos coreográficos expuestos y requeridos por el profesorado, lo que no siempre ocurre con el CD, momento en el que es necesario escuchar y cambiar la música elegida (Fernández García, G. Molero, y Romero Ramos, 2019).

Estas diferencias estadísticamente significativas entre ambas muestras se ven reflejadas en los siguientes gráficos:

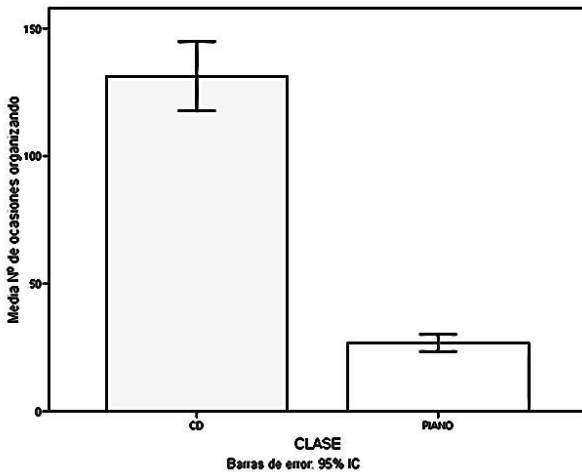


Figura 6 Frecuencia ORG (número de sucesos)
Fuente: Fernández García, G. Molero y Romero Ramos (2019)

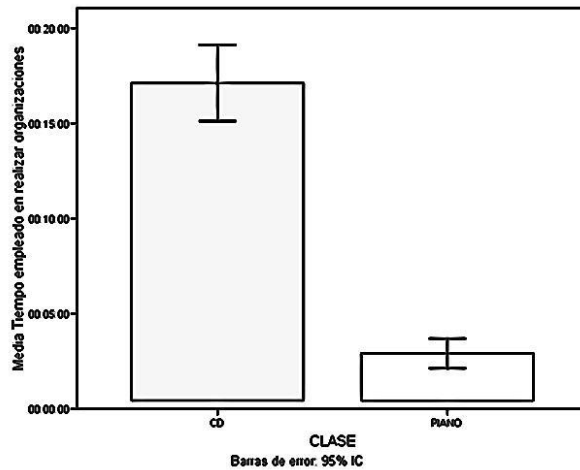


Figura 7 Tiempo ORG (minutos y segundos)
Fuente: Fernández García, G. Molero y Romero Ramos (2019)

4.2.2. SIGUIENDO LAS EXPLICACIONES DEL PROFESOR (EXP)

También se han recogido diferencias significativas en ambas muestras en relación a esta variable que registra el tiempo dedicado por el alumnado a atender las explicaciones del profesor o «marcaje» del ejercicio. En las sesiones con CD prácticamente se duplican el número de ocasiones en las que el profesorado debe marcar la variación coreográfica: $41'04 \pm 10'53$ vs $21'67 \pm 5'67$ de media con el PD. Esto puede estar relacionado con las necesarias «pruebas» que se requieren con el CD y con una mayor necesidad de escucha de la música grabada por el profesorado y alumnado, en comparación con la música en vivo. En cuanto al tiempo total de EXP hay una mayor franja de valores en el caso del PD: $24'04'' \pm 04'08''$ vs $20'27'' \pm 4'39''$ del CD. Se aprecia, pues, mayor tiempo en el que el profesorado marca la variación para la muestra con PD, pero menor frecuencia o número de veces, en relación con las clases con CD (Fernández García, G. Molero, y Romero Ramos, 2019).

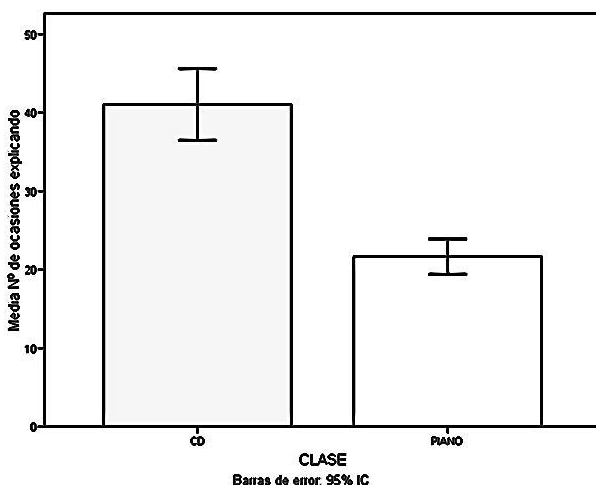


Figura 8 Frecuencia EXP (número de sucesos)
Fuente: Fernández García, G. Molero y Romero Ramos (2019)

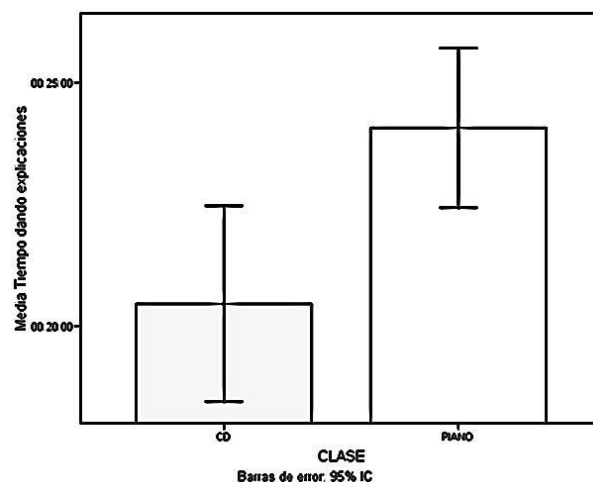


Figura 9 Tiempo EXP (minutos y segundos)
Fuente: Fernández García, G. Molero y Romero Ramos (2019)

4.2.3. RECIBIENDO FEEDBACK (RFD)

Esta variable, que se refiere al tiempo en el que el alumnado recibe correcciones a sus movimientos –ya sea de manera individual, o grupal– ha sido registrada simultáneamente a la de TTA y no sólo al finalizar la ejecución. En esta categoría no se han recogido grandes diferencias entre ambas muestras, sí se refleja una pequeña reducción en el número de ocasiones que el alumnado ha recibido *feedback* en el caso de las clases acompañadas con el PD. Los tiempos son $33'27'' \pm 15'13''$ para CD y $32'01'' \pm 11'33''$ en las clases con PD. De esta manera, el tiempo que dedica el profesorado a correcciones no parece verse afectado por el soporte musical. No obstante, esa ligera reducción en el caso de las sesiones con el soporte del PD pudiera reflejar una mayor comprensión de la dialéctica musical por parte del alumnado.

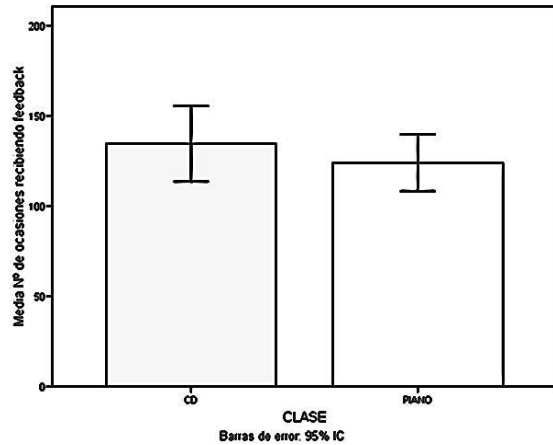


Figura 10 Frecuencia RFD (número de sucesos)
Fuente: Fernández García, G. Molero y Romero Ramos (2019)

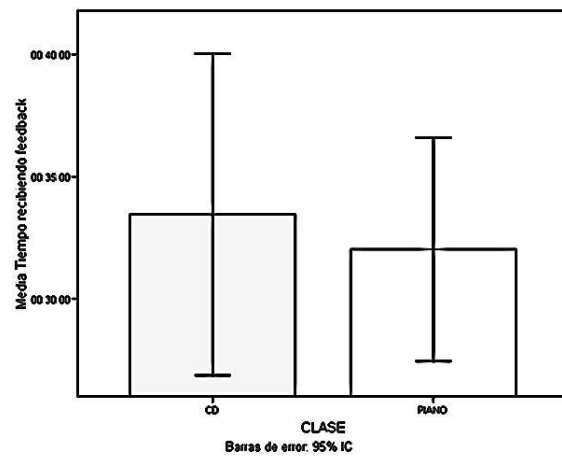


Figura 11 Tiempo RFD (minutos y segundos)
Fuente: Fernández García, G. Molero y Romero Ramos (2019)

4.2.4. TIEMPO DE PRÁCTICA DE LA TAREA (TTA)

Con respecto al TTA o tiempo específico dedicado a la ejecución de las distintas variaciones coreográficas por el alumnado, vuelven a aparecer diferencias significativas entre ambas muestras. En los dos parámetros, frecuencia y tiempo, se registraron valores mayores en la muestra con PD frente a la muestra con CD (Fernández García, G. Molero, y Romero Ramos, 2019). Este mayor TTA podría llevar aparejado mayor aprovechamiento de la sesión por parte del alumnado, como indica Fdez-Revellés (2008) quien señala que un registro de Tiempo útil elevado durante la sesión, implica generalmente progresos a nivel físico y de aprendizaje motor. También Siedentop, (1999), citado por Fdez-Revellés (2008) afirma que el aprendizaje varía considerablemente según las actividades practicadas, siendo las de acondicionamiento físico y de Danza las que producen tasas más elevadas.

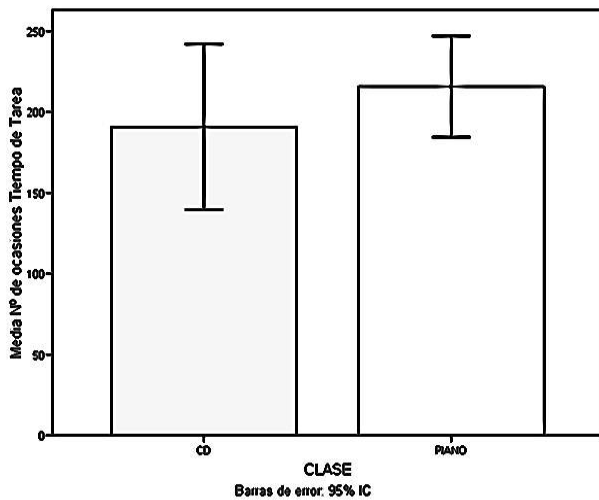


Figura 12 Frecuencia TTA (número de sucesos)
Fuente: Fernández García, G. Molero y Romero Ramos (2019)

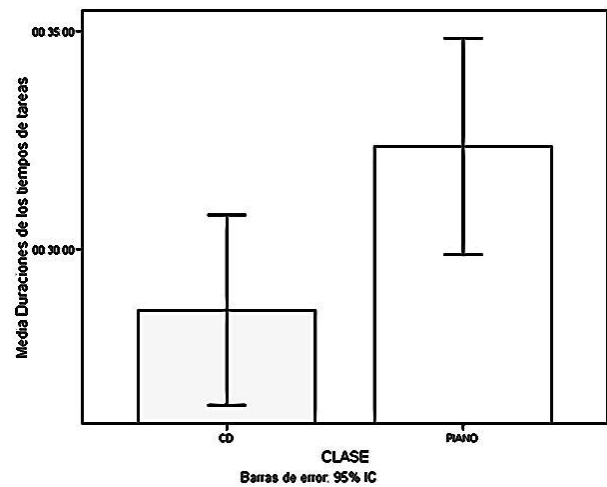


Figura 13 Tiempo TTA (minutos y segundos)
Fuente: Fernández García, G. Molero y Romero Ramos (2019)

4.2.5. ESPERANDO TURNO PARA PRACTICAR (TUR)

No se han registrado diferencias estadísticamente significativas en esta variable temporal. No obstante, en ambos parámetros, frecuencia y tiempo, son superiores los valores obtenidos con la música en vivo (PD). Por lo tanto, un mayor tiempo en el TUR pudiera indicar un mayor número de alumnas por clase, de ahí la necesidad de agrupar y secuenciar la variación, pero también de una mayor realización de ejercicios en el centro, que como se dijo es la parte más importante en cualquier clase de técnica de DCL (Fernández García, G. Molero, Romero Ramos, 2019).

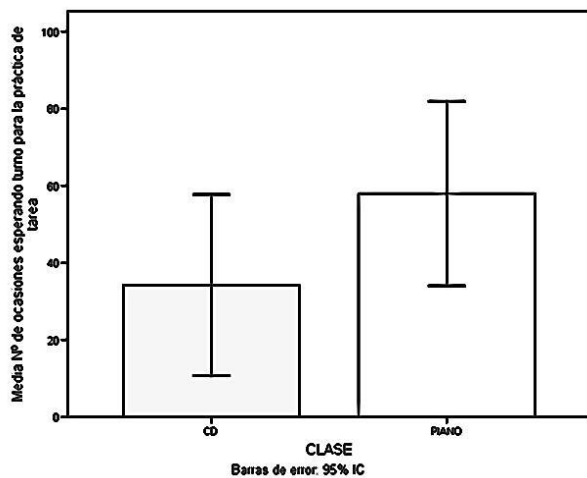


Figura 14 Frecuencia TUR (número de sucesos)
Fuente: Fernández García, G. Molero y Romero Ramos (2019)

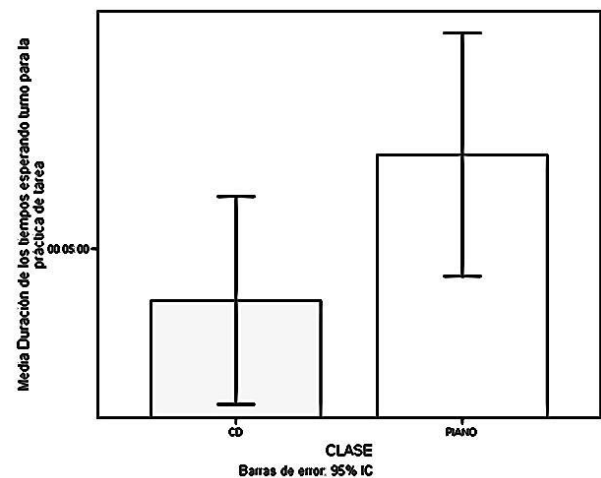


Figura 15 Tiempo TUR (minutos y segundos)
Fuente: Fernández García, G. Molero y Romero Ramos (2019)

4.2.6. OTRAS ACTIVIDADES (OTA)

Por último, esta categoría temporal ha registrado imprevistos, interrupciones y toda actividad fuera del orden establecido, es decir, circunstancias que no se corresponden con ORG, EXP, TTA, TUR, o RFD. No se presentan diferencias significativas entre ambas muestras, pero sí hay que destacar un menor valor en las ocasiones o frecuencias para la muestra con PD frente a la muestra con CD (Fernández García, G. Molero y Romero Ramos, 2019).

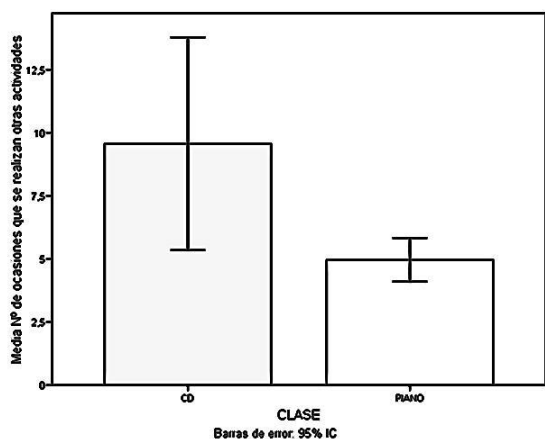


Figura 16 Frecuencia OTA (número de sucesos)
Fuente: Fernández García, G. Molero y Romero Ramos (2019)

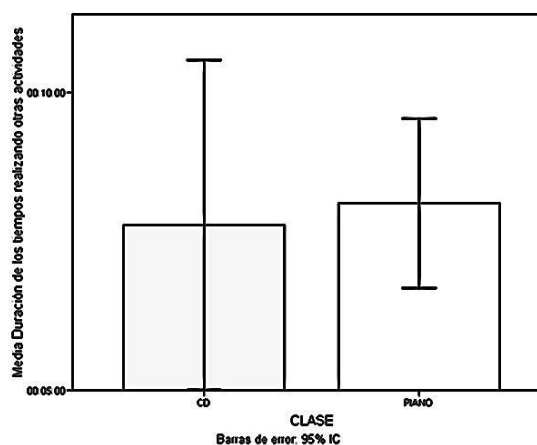


Figura 17 Tiempo OTA (minutos y segundos)
Fuente: Fernández García, G. Molero y Romero Ramos (2019)

4.2.7. CONCLUSIÓN

Coincidiendo con el estudio piloto de esta investigación, en el que se registró un total de 3'42" de tiempo total para la búsqueda de la música por parte de la profesora (Tiempo de Organización) en la clase con música grabada, frente a 1'2" en la clase con música en vivo (G. Molero y Romero-Ramos, 2016), vuelve a aparecer en este trabajo las diferencias entre ambas muestras (clases con CD/clases con PD) con respecto a esta variable (ORG). De esta manera, las diferencias fueron hasta cuatro veces más altas en las tareas de organización de la clase (ORG) en el caso del empleo de la música grabada con respecto al PD.

La reducción del tiempo para ORG en las clases con música en vivo, supondría la menor pérdida de tiempo y propiciaría una mejor gestión de éste. Ello, como afirma Piéron (1999) y Lozano y Viciano (2003), influye en gran manera en el proceso de enseñanza-aprendizaje (citado por Fernández García, G. Molero y Romero Ramos, 2019).

Además de esta variable (ORG), también los registros de TTA, mostraron así mismo, valores más altos en la muestra de música en vivo. Esto proporciona un incremento de tiempo por clase y, por tanto por curso académico (Fernández García, G. Molero y Romero Ramos, 2019).

En las discusiones finales de esta investigación se comentarán y estudiarán en detalle los resultados del resto de variables temporales.

4.3. ESTUDIO PUBLICADO EN LA REVISTA POLISH JOURNAL OF SPORT AND TOURISM

Para la última parte de esta investigación, se plantea el siguiente interrogante ya expuesto como hipótesis:

Los resultados positivos de la utilización del soporte de la música en vivo (PD) podrían recogerse indistintamente, tanto en sesiones de DCL con alumnos de Danza Española y Baile Flamenco, como en sesiones con alumnado de Danza Clásica y Danza Contemporánea.

De esta manera, los beneficios de la utilización de la música en vivo, serían aplicables para todo el alumnado, independientemente de la especialidad cursada.

Para resolver esta cuestión, se dividen ambas muestras estudiadas (CD y PD) según el estilo al que pertenecen las alumnas participantes. De esta forma, se establecen dos grupos: Clásico-Contemporáneo y Español-Flamenco, agrupados así por sus características estilísticas afines.

Se expondrán a continuación los resultados obtenidos en ambos grupos, tanto según el soporte musical empleado (CD o PD), como la comparativa entre ellos.

4.3.1. RESULTADOS GRUPO CLÁSICO-CONTEMPORÁNEO (CD VS PD)

El grupo Clásico-Contemporáneo ha obtenido diferencias estadísticamente significativas, según el soporte musical, en seis indicadores. En el grupo Español-Flamenco han sido tres las categorías señaladas con valores más destacables. Esto puede traducirse en una mayor repercusión de la música en vivo en este grupo, tanto por el mayor TTA con el PD como por los mayores valores en ORG con el CD, lo que supondría menor necesidad de tiempo de organización con la música en vivo. Los valores con diferencias estadísticamente significativas son: número de ocasiones y tiempo empleado en ORG; número de ocasiones de EXP; duraciones de los TTA; duraciones de TUR; número de sucesos de OTA. En estos parámetros se observan las mayores diferencias según el empleo del CD o el PD:

Tabla 7

Estadísticos del grupo Clásico-Contemporáneo: CD (n=8) vs PD (n=17)

	CD (M±SD)	PIANO (M±SD)	<i>p</i>
Nº de ocasiones organizando	143,63±37,652	27,94±8,807	,000*
Tiempo empleado en realizar organizaciones	0:18:13±0:04:23	0:03:04±0:02:21	,000*
Nº de ocasiones explicando	44,25±10,348	23,18±6,227	,000*
Tiempo dando explicaciones	0:21:48±0:03:24	0:24:35±0:03:23	,069
Nº de ocasiones recibiendo feedback	126,38±35,924	118,82±38,414	,645
Tiempo recibiendo feedback	0:33:38±0:10:26	0:32:24±0:12:57	,817
Nº de ocasiones Tiempo de Tarea	173,13±66,521	207,35±72,821	,272
Duraciones de los tiempos de tareas	0:29:24±0:03:53	0:34:21±0:04:50	,019*
Nº de ocasiones esperando turno para la práctica de tarea	27,75±45,124	64,29±54,338	,113
Duración de los tiempos esperando turno para la práctica de tarea	0:02:55±0:04:10	0:08:09±0:05:37	,029*
Nº de ocasiones que se realizan otras actividades	11,00±10,392	5,00±2,208	,029*
Duración de los tiempos realizando otras actividades	0:09:35±0:08:09	0:08:15±0:03:17	,561

**p*<0.05

Fuente: G. Molero, Romero-Ramos y Fernández García (2019)

De esta manera, los tiempos obtenidos en esta muestra son mayores con el PD, salvo en las categorías de ORG, EXP, RFD y OTA que han registrado tiempos superiores con el uso del CD (G. Molero, Fernández García y Romero Ramos, 2019). De estos datos se puede extraer que se requiere más tiempo para la organización de la clase con el soporte del CD dado que con éste los datos han sido: 143,63±37,652 de media en el número de ocasiones organizando, frente a 27,94±8,807 en las clases con el PD. También son reseñables las diferencias en el tiempo total empleado en ORG con una media de 18'13"±04'23" con el CD, en contraste con los tiempos empleados con el PD: 03'04"±02'21".

Así mismo, se registraron valores superiores con el CD en la frecuencia de EXP: 44,25±10,348 frente a 23,18±6,227. Esta reducción de las ocasiones empleadas por el profesorado en explicar a casi la mitad con el PD, puede interpretarse como una mayor

comprensión de la variación coreográfica con la música en vivo por parte del alumnado. Esto originaría menores intervenciones y aclaraciones del ejercicio por parte del profesor con el PD. La misma conclusión podría extrapolarse a la categoría RFD, en la que también se obtienen valores superiores con el uso del CD.

Por otra parte, el número de ocasiones en que se ha dedicado tiempo a otras actividades no específicas de la sesión (OTA) ha sido también superior con el uso del CD: $11,00 \pm 10,392$ frente a $5,00 \pm 2,208$. El tiempo total en cambio, ha sido similar con ambos soportes: $09'35'' \pm 08'09''$ con CD, y $08'15'' \pm 03'17''$ con PD, lo que vendría a indicar mayor número de interrupciones en el discurrir de la actividad en el caso del CD con intervalos más cortos dedicados a otras actividades. Valores más altos en estas categorías suponen en general un empleo del tiempo para otras actividades que no implican el compromiso motor del alumnado: tareas organizativas (colocación o desplazamiento de barras por ejemplo), explicaciones, y otras actividades como imprevistos, por lo que un menor valor de estos datos con el empleo del PD podría ser indicativo de un mayor rendimiento motor con este soporte musical en la clase (G. Molero, Fernández García y Romero Ramos, 2019).

Así mismo, como se ha mencionado anteriormente, en la categoría de TTA se registraron valores más altos en las clases en las que se empleó la música en vivo (PD): $34'21'' \pm 04'50''$ frente a $29'24'' \pm 03'53''$ con el CD, lo que junto a los menores valores en ORG con el PD, ya comentados, podrá llegarse a la conclusión de un mayor aprovechamiento del tiempo en la clase de DCL que es acompañada por PD.

4.3.2. RESULTADOS GRUPO ESPAÑOL-FLAMENCO (CD VS PD)

En este grupo, los valores con mayores diferencias entre ambos soportes fueron los registrados en la categoría de ORG –tanto en el tiempo total, como en frecuencia o número de sucesos organizando– y en la frecuencia de EXP (Tabla 8). De esta manera, la frecuencia de ORG con CD es $124,67 \pm 26,375$, y se reduce significativamente a $24,90 \pm 7,894$ con el PD. El tiempo total de media de ORG presenta también diferencias destacables según el soporte musical empleado, como se ha dicho, pues los valores de $16'31'' \pm 4'47''$ de media con el CD, se reducen a $02'38'' \pm 01'04''$ con la música en vivo del PD. También son mayores los valores en el caso del CD con respecto a la frecuencia de EXP: $39,33 \pm 10,574$ que disminuyen a $19,10 \pm 3,542$ en las clases acompañadas con PD.

En resumen, vuelven a aparecer en este grupo las diferencias entre ambos soportes musicales que ya se apreciaron en el anterior, no de manera tan destacada como se verá en el apartado siguiente, pero sí se sigue manteniendo mayor tiempo con el CD en ORG, EXP, (únicamente en la frecuencia, es mayor la media de tiempo total con el PD), RFD, y OTA (salvo en la media de tiempo, que es mayor con el PD, a diferencia de la muestra de Clásico-Contemporáneo). Por otro lado, se vuelve a registrar mayor tiempo con el PD en la media total de EXP (aunque no en la frecuencia), en el TTA (frecuencia y media del tiempo) y en el TUR (lo que indicaría la realización de un mayor número de variaciones grupales con el PD).

Tabla 8

Estadísticos del grupo Español-Flamenco: CD (n=15) vs PD (n=10)

	CD (M±SD)	PIANO (M±SD)	<i>p</i>
Nº de ocasiones organizando	124,67±26,375	24,90±7,894	,000*
Tiempo empleado en realizar organizaciones	0:16:31±0:04:47	0:02:38±0:01:04	,000*
Nº de ocasiones explicando	39,33±10,574	19,10±3,542	,000*
Tiempo dando explicaciones	0:19:44±0:05:09	0:23:10±0:05:15	,118
Nº de ocasiones recibiendo feedback	138,87±54,512	132,70±42,578	,766
Tiempo recibiendo feedback	0:33:21±0:17:35	0:31:21±0:09:18	,746
Nº de ocasiones Tiempo de Tarea	200,20±139,862	229,90±90,943	,560
Duraciones de los tiempos de tareas	0:28:10±0:05:38	0:28:57±0:07:09	,762
Nº de ocasiones esperando turno para la práctica de tarea	37,67±59,909	47,20±71,597	,722
Duración de los tiempos esperando turno para la práctica de tarea	0:04:28±0:05:25	0:04:53±0:07:18	,869
Nº de ocasiones que se realizan otras actividades	8,80±9,660	4,90±2,234	,225
Duración de los tiempos realizando otras actividades	0:06:48±0:05:19	0:07:57±0:04:15	,576

* $p \leq 0.05$

Fuente: G. Molero, Romero-Ramos y Fernández García (2019)

4.3.3. COMPARATIVA: CLÁSICO-CONTEMPORÁNEO VS ESPAÑOL-FLAMENCO (CD VS PD)

Al comparar entre sí los dos grupos de la muestra comentados (Clásico-Contemporáneo y Español-Flamenco) según el uso del soporte musical, en general, no muestran entre sí diferencias significativas. Sí se han registrado claras distinciones respecto a las duraciones de los tiempos de tareas en el caso del PD (Tabla 9). De esta manera, puede interpretarse que no es el estilo de danza el que provoca los menores usos de los tiempos docentes, sino el empleo de uno u otro soporte musical (CD ó PD), (Fernández García, G. Molero, y Romero Ramos, 2019).

Tabla 9

Estadísticos del grupo Clásico-Contemporáneo vs Español-Flamenco (CD vs Piano)

	CD (M±SD)	PIANO (M±SD)
	CC vs EF	CC vs EF
Nº de ocasiones organizando	143,63±37,652 vs 124,67±26,375	27,94±8,807 vs 24,90±7,894
Tiempo empleado en realizar organizaciones	0:18:13±0:04:23 vs 0:16:31±0:04:47	0:03:04±0:02:21 vs 0:02:38±0:01:04
Nº de ocasiones explicando	44,25±10,348 vs 39,33±10,574	23,18±6,227 vs 19,10±3,542
Tiempo dando explicaciones	0:21:48±0:03:24 vs 0:19:44±0:05:09	0:24:35±0:03:23 vs 0:23:10±0:05:15
Nº de ocasiones recibiendo feedback	126,38±35,924 vs 138,87±54,512	118,82±38,414 vs 132,70±42,578
Tiempo recibiendo feedback	0:33:38±0:10:26 vs 0:33:21±0:17:35	0:32:24±0:12:57 vs 0:31:21±0:09:18
Nº de ocasiones Tiempo de Tarea	173,13±66,521 vs 200,20±139,862	207,35±72,821 vs 229,90±90,943
Duraciones de los tiempos de tareas	0:29:24±0:03:53 vs 0:28:10±0:05:38	0:34:21±0:04:50 vs 0:28:57±0:07:09 *
Nº de ocasiones esperando turno para la práctica de tarea	27,75±45,124 vs 37,67±59,909	64,29±54,338 vs 47,20±71,597
Duración de los tiempos esperando turno para la práctica de tarea	0:02:55±0:04:10 vs 0:04:28±0:05:25	0:08:09±0:05:37 vs 0:04:53±0:07:18
Nº de ocasiones que se realizan otras actividades	11,00±10,392 vs 8,80±9,660	5,00±2,208 vs 4,90±2,234
Duración de los tiempos realizando otras actividades	0:09:35±0:08:09 vs 0:06:48±0:05:19	0:08:15±0:03:17 vs 0:07:57±0:04:15

*p≤0.05

Fuente: G. Molero, Romero-Ramos y Fernández García (2019)

Nota: CC = Clásico y Contemporáneo; EF = Español y Flamenco

A pesar del semejante comportamiento de los dos grupos respecto a los diferentes soportes musicales (CD y PD), el integrado por las alumnas de Español-Flamenco obtiene en general valores inferiores con respecto a Clásico-Contemporáneo en las categorías estudiadas (como se dijo, la muestra de Clásico-Contemporáneo registra valores significativos en seis parámetros según el soporte musical). No obstante, no ocurre así en la frecuencia de RFD, en la que Español-Flamenco supera a Clásico-Contemporáneo: 138,87±54,512 (Español-Flamenco) frente a 126,38±35,924 (Clásico-Contemporáneo) con CD y 132,70±42,578 *versus* 118,82±38,414 con PD. La mayor frecuencia en las correcciones al grupo de Español-Flamenco

(Figura 18), pudiera estar basada en la menor vinculación de estos estilos con la DCL, cosa que sí ocurre con las alumnas de Clásico-Contemporáneo. En la media del tiempo de RFD sí sigue obteniendo valores superiores el grupo de Clásico-Contemporáneo respecto a Español-Flamenco, y se mantiene, al igual que en la frecuencia de RFD, los valores mayores con el CD respecto al PD (Figura 19).

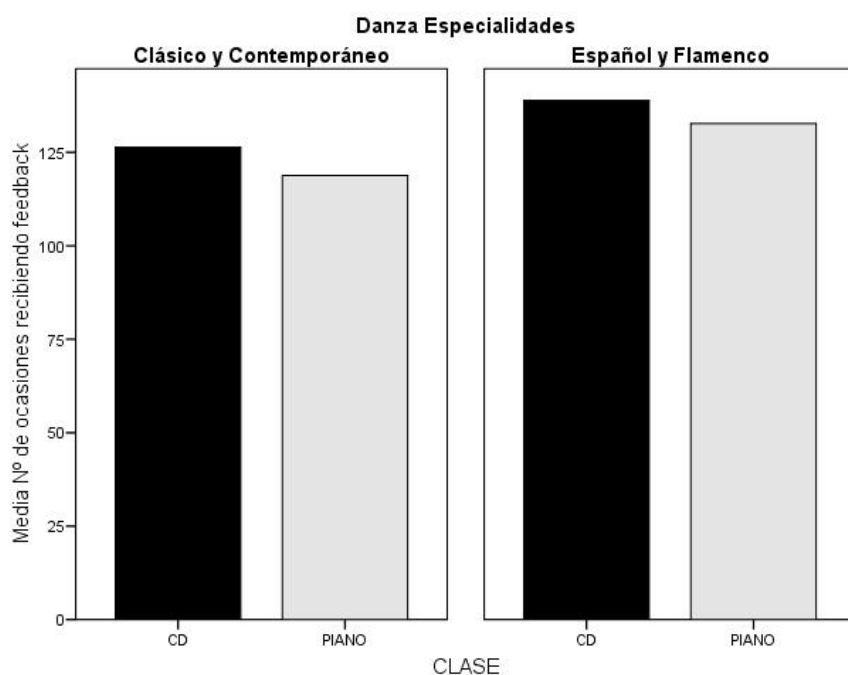


Figura 18. Frecuencia RFD (número de sucesos) comparativa estilos
Fuente: G. Molero, Romero-Ramos y Fernández García (2019)

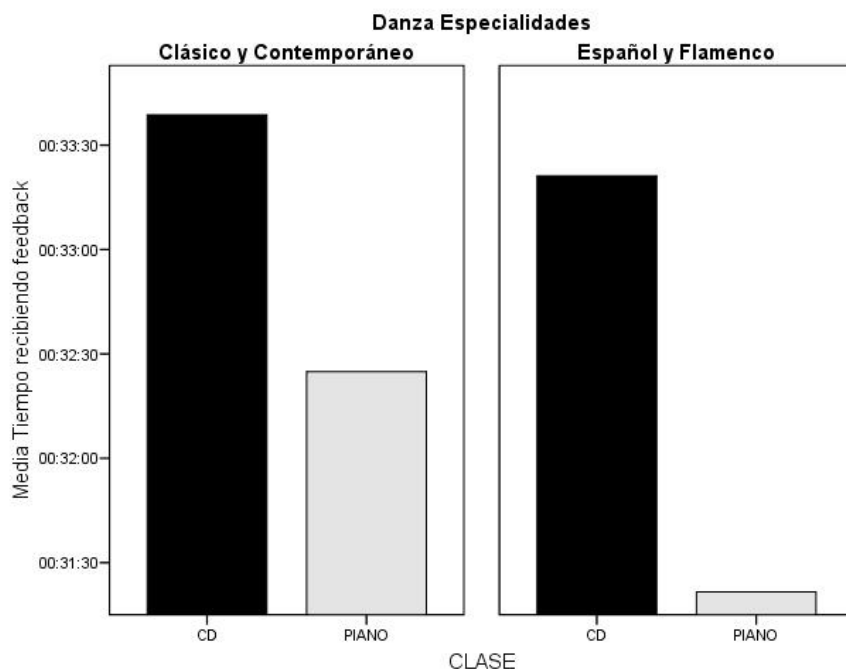


Figura 19. Tiempo RFD (minutos y segundos) comparativa estilos
Fuente: G. Molero, Romero-Ramos y Fernández García (2019)

Otra variable en la que obtiene resultados superiores el grupo Español-Flamenco con respecto a Clásico-Contemporáneo, es en la frecuencia del TTA con ambos soportes musicales. No ocurre igual en la media de tiempo de TTA, en la que el grupo de Clásico-Contemporáneo obtiene valores mayores con respecto al de Español-Flamenco, tanto en el uso del PD como en el del CD (sigue siendo superior el tiempo de TTA con PD): $34'21'' \pm 04'50''$ frente a $28'57'' \pm 07'09''$. Este aumento del TTA con el PD en la muestra de Clásico-Contemporáneo, podría significar un mayor aprovechamiento de este soporte musical por parte de este alumnado (Figura 21).

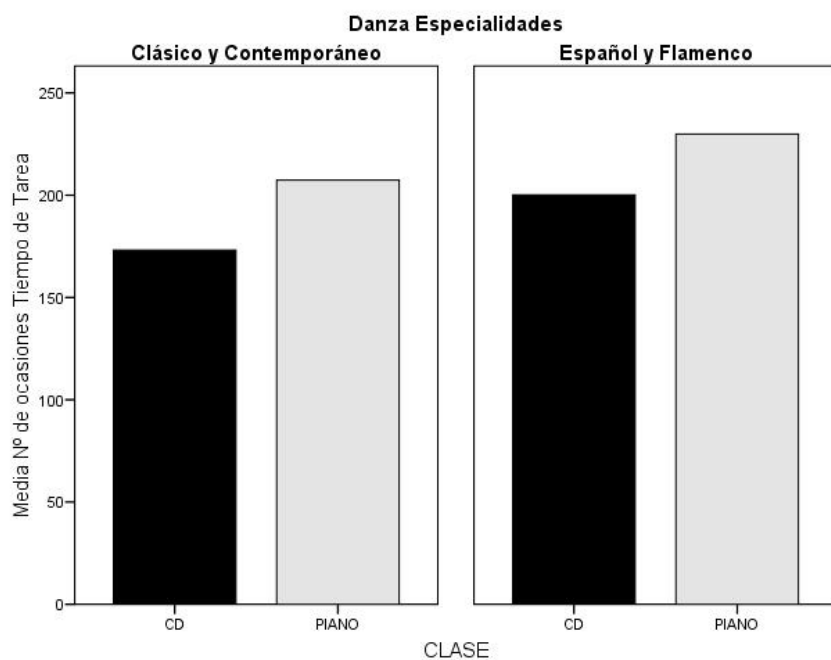


Figura 20. Frecuencia TTA (número de sucesos) comparativa estilos
Fuente: G. Molero, Romero-Ramos y Fernández García (2019)

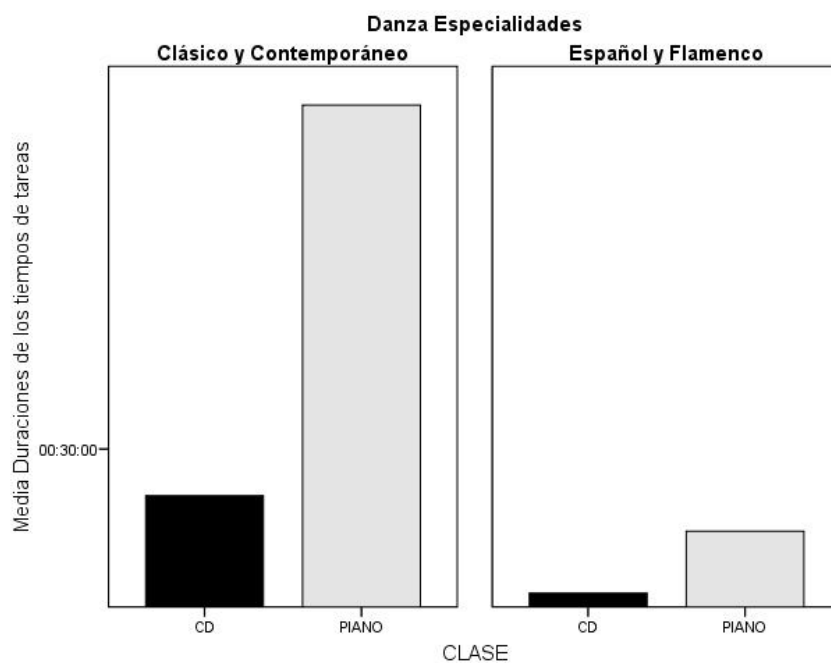


Figura 21. Tiempo TTA (minutos y segundos) comparativa estilos
Fuente: G. Molero, Romero-Ramos y Fernández García (2019)

También, tanto en la frecuencia como en el tiempo de TUR, Español-Flamenco obtiene valores superiores con respecto a Clásico-Contemporáneo, pero únicamente con el soporte del CD, dado que con el PD obtienen mejores resultados el grupo de Clásico-Contemporáneo (Figuras 22 y 23). Hay que recordar que esta categoría registra los tiempos de espera del alumnado en la realización de variaciones grupales por lo que un mayor tiempo indica mayor número de estos ejercicios, además de un mayor número de alumnas por clase (Fernández García, G. Molero, y Romero Ramos, 2019).

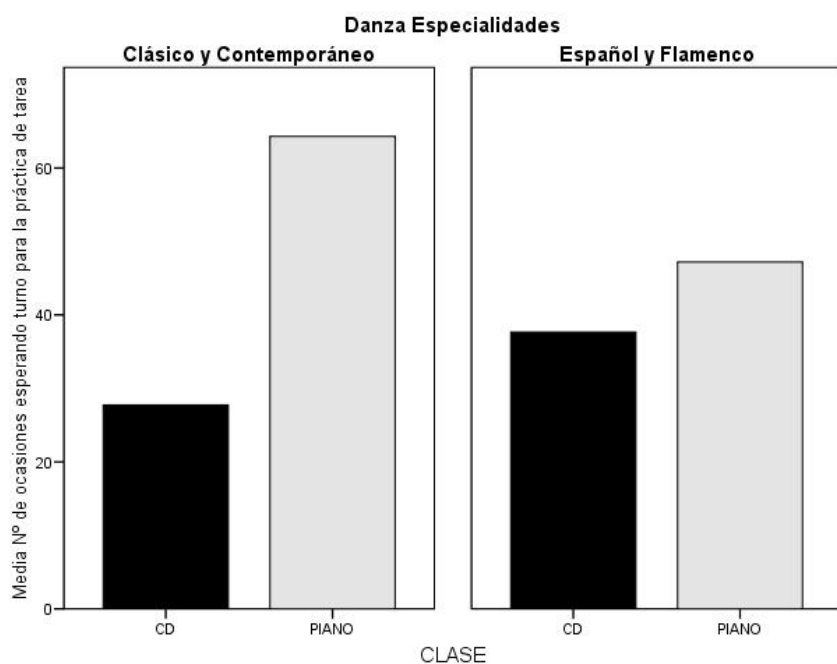


Figura 22. Frecuencia TUR (número de sucesos) comparativa estilos
Fuente: G. Molero, Romero-Ramos y Fernández García (2019)

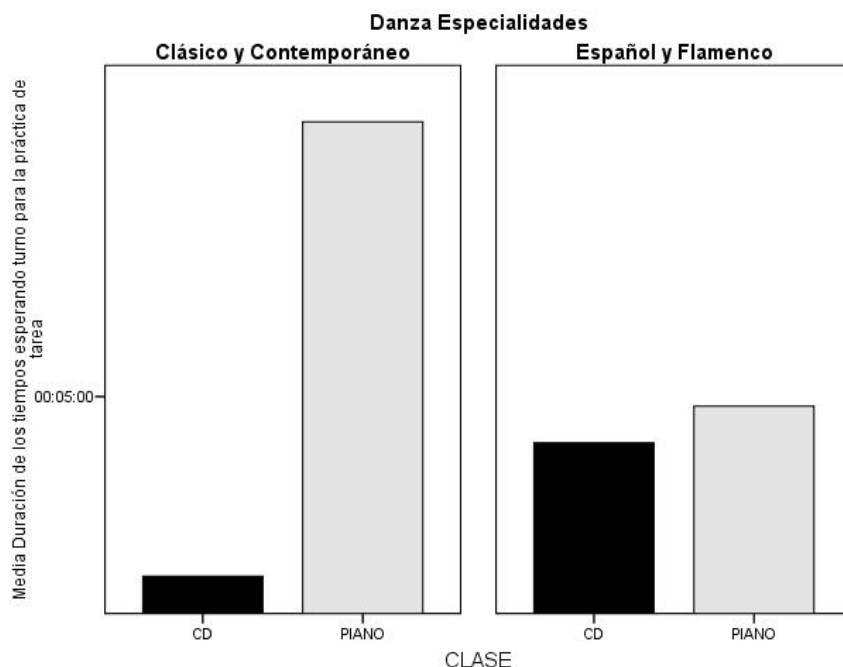


Figura 23. Tiempo TUR (minutos y segundos) comparativa estilos
Fuente: G. Molero, Romero-Ramos y Fernández García (2019)

Cabe comentar, por último, que –en cuanto a las demás categorías observacionales– en ambos grupos se registra un incremento temporal con el soporte del CD respecto al PD: ORG, EXP (frecuencia) y OTA, con valores similares pero ligeramente superiores en el grupo de Clásico-Contemporáneo (salvo en las categorías ya comentadas). Es por tanto muy significativo, junto al incremento del TTA con el PD, la disminución del tiempo de ORG (Figura 25) con dicho soporte, tanto para el desarrollo de la sesión de DCL como para todo el proceso de enseñanza aprendizaje (G. Molero, Romero Ramos y Fernández García, 2019) lo que se verá en las discusiones y conclusiones de esta investigación.

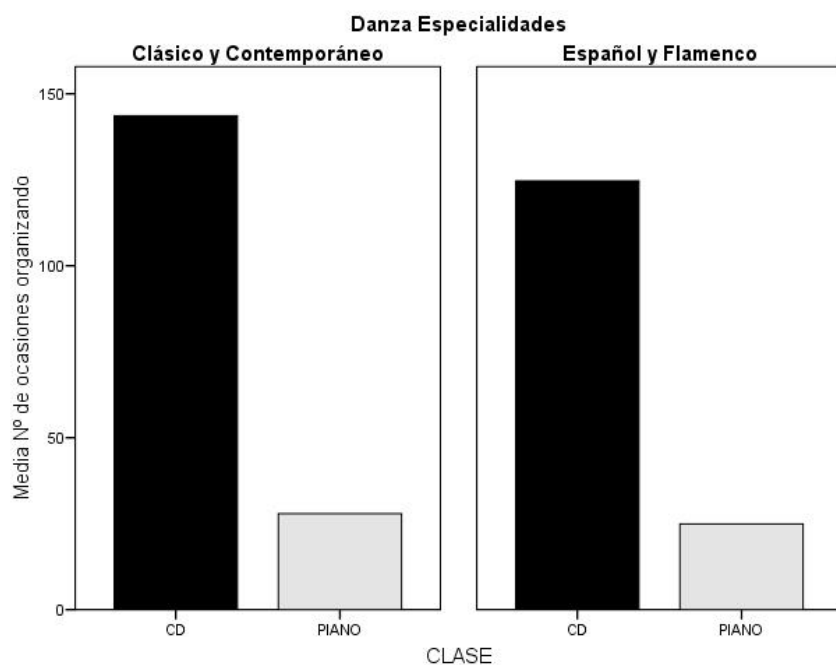


Figura 24. Frecuencia ORG (número de sucesos) comparativa estilos
Fuente: G. Molero, Romero-Ramos y Fernández García (2019)

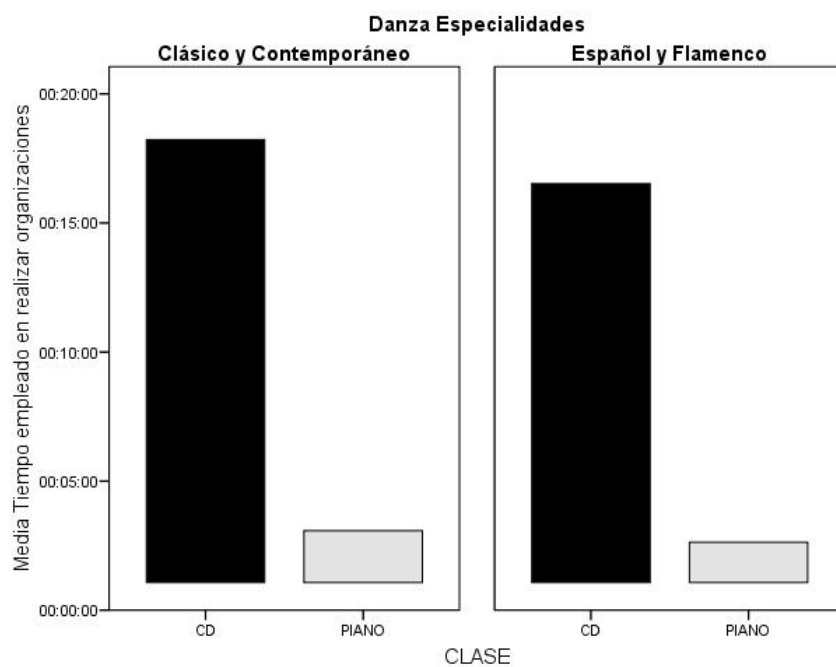


Figura 25. Tiempo ORG (minutos y segundos) comparativa estilos
Fuente: G. Molero, Romero-Ramos y Fernández García (2019)

El resto de variables temporales, menos destacables, pero también representativas son:

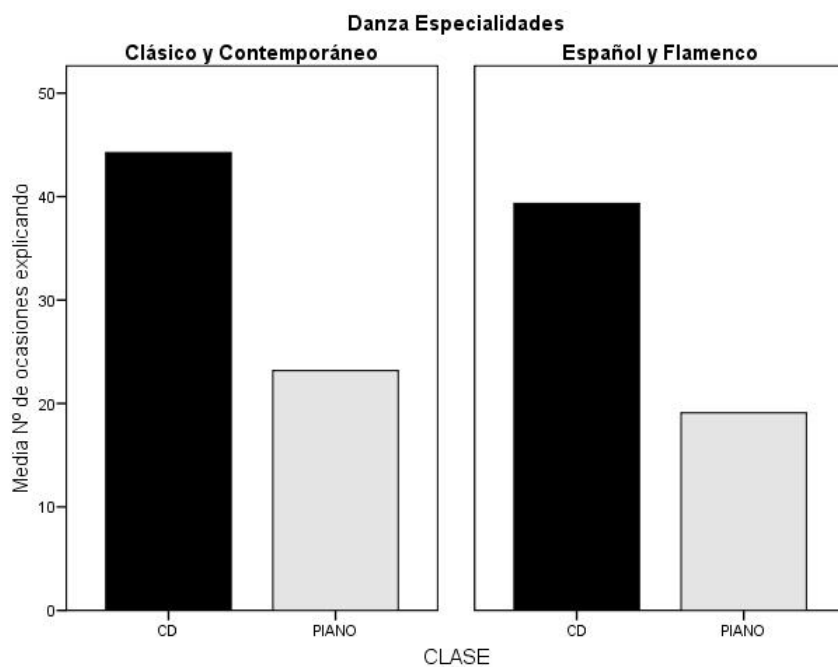


Figura 26. Frecuencia EXP (número de sucesos) comparativa estilos
Fuente: G. Molero, Romero-Ramos y Fernández García (2019)

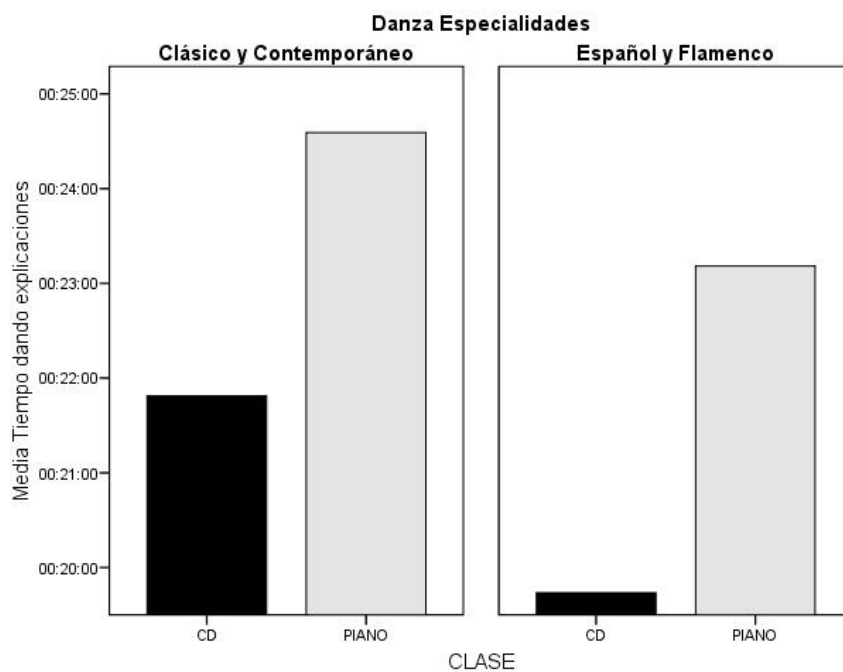


Figura 27. Tiempo EXP (minutos y segundos) comparativa estilos
Fuente: G. Molero, Romero-Ramos y Fernández García (2019)

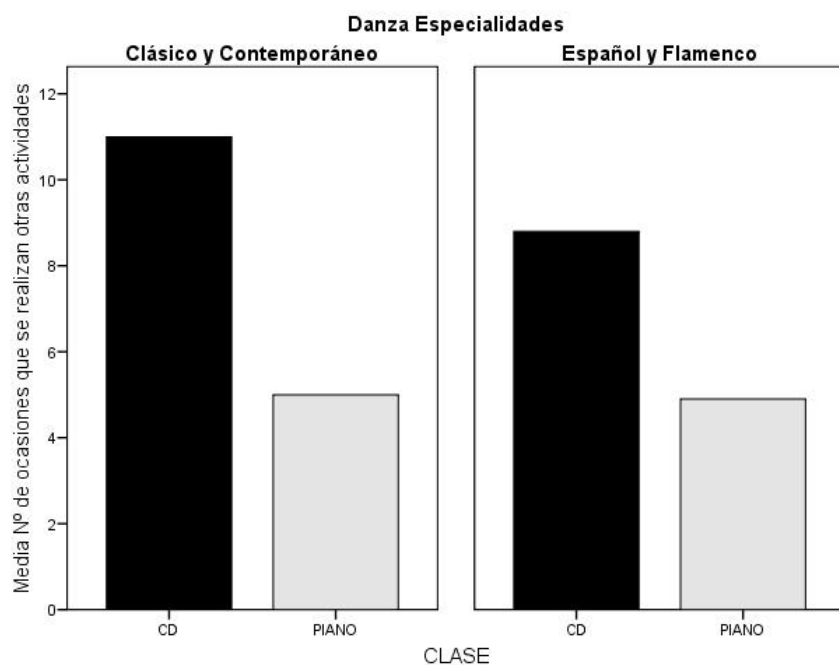


Figura 28. Frecuencia OTA (número de sucesos) comparativa estilos
Fuente: G. Molero, Romero-Ramos y Fernández García (2019)

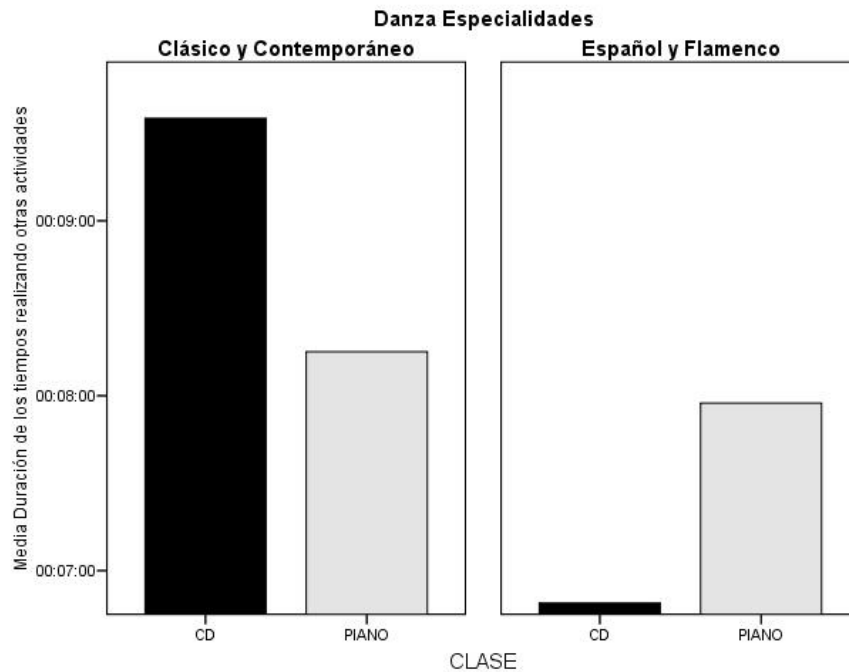


Figura 29. Tiempo OTA (minutos y segundos) comparativa estilos
Fuente: G. Molero, Romero-Ramos y Fernández García (2019)

4.3.4. CONCLUSIÓN

Como conclusión más destacable de este estudio se puede extraer la no repercusión del estilo de enseñanza del alumnado en la incidencia del soporte musical para el desarrollo de la clase. En ambas muestras (Clásico-Contemporáneo y Español-Flamenco) se registraron diferencias significativas según el soporte musical empleado como se ha visto, en el tiempo organizativo de la clase (ORG), la duración del tiempo empleado en las explicaciones recibidas por las alumnas (EXP) y el tiempo de tarea (TTA), principalmente. No obstante, también cabe recordar que esta incidencia del soporte musical empleado ha sido mayor en el grupo de Clásico-Contemporáneo dado que obtuvo indicadores más significativos en seis de las categorías estudiadas frente a las tres del grupo de Español-Flamenco.

De esta manera, esto parece indicar una mayor repercusión del soporte musical en la actividad del alumnado de Clásico-Contemporáneo y una mejor habituación al CD por parte del grupo Español-Flamenco a la luz de los datos recogidos.

Puede afirmarse, por tanto, que el empleo de la música en vivo (PD) en las clases de DCL reportaría beneficios para profesorado y alumnado, indistintamente de su estilo de danza cursado y su empleo supondría una estrategia para aumentar el tiempo de práctica motriz en dichas clases (Olmedo, 2000; G. Molero, Fernández García y Romero Ramos, 2019).

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

Tras realizarse la triangulación de los datos obtenidos, tanto del estudio piloto como de los posteriores trabajos, se puede afirmar que las clases de DCL cuyo soporte musical fue el PD, obtuvieron valores temporales más favorables para el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La música grabada ha requerido mayores tiempos de organización en clase, lo que supone la reducción del ALT. Por el contrario, tanto en el primer trabajo –en el que se registró un ejercicio más de centro en la sesión con PD– como en los posteriores trabajos, se constata mayor TTA con el soporte de la música en vivo.

Como se recogió en el primer estudio, tanto la estructura interna para cada variación o ejercicio, como la dinámica de la clase, resultan más claras y fluidas con la música en vivo, evitando distracciones tanto en profesorado como alumnado. Así mismo se reducen considerablemente las idas y venidas al reproductor musical (ORG), se posibilita la ejecución (TTA) sin interrupción de un lado a otro (derecha e izquierda) de las alumnas y es el músico acompañante el que se adapta a lo marcado por el profesorado y no a la inversa.

Estos resultados se vuelven a reproducir en el trabajo posterior, sobre todo en las categorías ORG y TTA. De esta manera, tras registrarse en el estudio piloto (G. Molero y Romero Ramos, 2016) un total de 3'42'' de tiempo para la búsqueda de la música (ORG) con CD, frente a 1'2'' con PD, se recogen posteriormente (Fernández García, G. Molero y Romero Ramos, 2019) diferencias hasta cuatro veces más altas en las tareas organizativas de la clase con CD respecto al PD. Esta reducción de ORG en las sesiones impartidas con PD podrá favorecer clases más completas didáctica y metodológicamente, con menor pérdida de tiempo y mayor

TTA. La correcta gestión del tiempo como competencia docente repercute enormemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como afirman Piéron (1999) y Lozano y Viciano (2003) (citado por Fernández García, G. Molero y Romero Ramos, 2019).

Estos valores más altos de TTA en las clases acompañadas con PD, como se ha dicho, supondrá un incremento de tiempo por clase, y, por extensión, por curso académico. Es necesario recordar aquí (Fernández García, G. Molero y Romero Ramos, 2019) que el TTA o TCM, se considera la variable temporal más importante para indicar el aprendizaje del alumnado (Berliner, 1979 y Siedentop, 1983, citados por Ramírez Lozano, San-Matías, Zabala y Viciano, 2006).

Otra categoría que ha presentado diferencias significativas según los soportes musicales ha sido la frecuencia de EXP: $21,67 \pm 5,67$ sucesos con PD, frente a $41,04 \pm 10,53$ sucesos con CD. Estos valores parecen reflejar, con la música en vivo, menor necesidad de repetición o explicación del ejercicio por parte del profesorado o incluso una mayor comprensión del alumnado ante la variación propuesta. También fue registrado este dato en el estudio preliminar donde se constató que el uso del CD provocó que las «demostraciones de las variaciones» (EXP) fueran «más largas en el tiempo» (G. Molero y Romero Ramos, 2016).

Por otra parte, los valores recogidos en TUR, casi se duplican en las clases acompañadas por el PD, tanto en la frecuencia, como en el tiempo. Esta categoría representa al tiempo propio para ejercicios más complejos y grupales, lo que es indicativo de sesiones más completas, en las que se posibilita la realización de ellos.

En resumen, dado que las sesiones con el PD como soporte musical, registraron valores mayores de TTA y más bajos en ORG, principalmente, (además de menores en frecuencia de

EXP y altos en TUR), se puede afirmar que este soporte musical facilitará al profesorado la impartición de las clases previstas, y por tanto, la consecución y logro de los objetivos educativos propuestos. Así mismo, se enriquecerá la experiencia del alumnado con la música en vivo, facilitando, a su vez, el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández García, G. Molero y Romero Ramos, 2019).

Añadir también que, tras el último estudio, se ha podido comprobar que las diferencias según el soporte musical se han mantenido en la división de la muestra según el estilo de danza del alumnado. De esta manera, en ambos grupos (Clásico-Contemporáneo y Español-Flamenco) se registraron diferencias significativas según emplearan CD o PD: en el tiempo organizativo de la clase (ORG), la duración del tiempo empleado en las explicaciones recibidas por las alumnas (EXP) y el tiempo de tarea (TTA) (Fernández García, G. Molero, y Romero Ramos, 2019). No obstante, se puede afirmar que, como se ha expuesto, las diferencias fueron más acusadas en el grupo de Clásico-Contemporáneo respecto al de Español-Flamenco, dado que seis variables estudiadas del primero obtuvieron indicadores más significativos, frente a las tres así señaladas del segundo grupo. Esta diferenciación podría suponer una mayor repercusión del soporte musical en la actividad del alumnado de Clásico-Contemporáneo y, por otro lado, una mejor habituación al CD por parte del grupo Español-Flamenco, que, tradicionalmente, como se ha comprobado en esta investigación, dispone de un menor número de horas con PD y mayor tiempo con música grabada debido a su currículum. A pesar de esto, en ambos grupos se ha reflejado la disminución notable de ORG en las clases acompañadas por PD, así como el incremento del TTA que ha sido mayor con la música en vivo. Estos datos presentan una continuidad y similitud con los resultados obtenidos en el estudio piloto, donde se registraron

esos indicadores en las mismas categorías observacionales y según el soporte musical empleado, como ya se ha visto.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES FINALES

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES FINALES

Se presentan a continuación las conclusiones finales a raíz de los resultados obtenidos, en función de las hipótesis y objetivos propuestos al inicio de esta investigación:

1.- El trabajo del PD en la clase de DCL mejora, no sólo el TCM o TTA del alumnado, sino que afecta a casi todas las categorías observacionales estudiadas. En primer lugar, reduce considerablemente el tiempo de ORG, favoreciendo otras actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, también se ha comprobado como con la música en vivo, se obtiene menor frecuencia de EXP, lo que parece indicar mayor facilidad para demostrar el ejercicio por parte del profesorado con el PD, o incluso la mayor comprensión del alumnado ante lo demandado por el profesor con la música en vivo. Además, la variable TUR que representa el tiempo dedicado a variaciones más complejas y grupales, registra valores con el PD que prácticamente duplican los del CD.

2.- A consecuencia de todo lo anterior, las clases con PD registran un mejor ALT (*Academic Learning Time*) con respecto a las clases con música grabada (CD). El uso del CD ocasiona múltiples desplazamientos del profesorado a la fuente de sonido (mayor ORG), lo que no ocurre con el PD. Esto produce abundantes distracciones tanto en alumnado como en el profesor que imparte la clase. Se ha podido comprobar que el PD adapta la música a los ejercicios del profesorado, en cambio con la música grabada, es el docente el que adecúa la variación al CD.

3.- Como se ha evidenciado, a la luz del último estudio realizado, los resultados positivos de la utilización del PD, se recogen indistintamente, tanto en sesiones de DCL con alumnas de Danza Española y Baile Flamenco, como en clases de DCL con alumnado de Danza Clásica y Danza Contemporánea. Los resultados de este último grupo destacaron sobre el anterior, no obstante, las diferencias entre ambos soportes musicales se mantuvieron en los mismos términos.

CAPÍTULO VII

PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN E

IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

CAPÍTULO VII. PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

A la luz de los resultados obtenidos, puede afirmarse que el empleo de la música en vivo (PD) en las clases de DCL, reportará beneficios para profesorado y alumnado, indistintamente del estilo de danza cursado de este último. De esta manera, la presencia del PD en estas sesiones supondría una estrategia para aumentar el tiempo de práctica motriz (Olmedo, 2000) –entre otras categorías temporales– lo que repercutiría en la mejora del ALT, y, en definitiva, en la calidad de estas enseñanzas.

Así mismo, y como ha quedado registrado en el mayor tiempo de ORG con el empleo del CD, las distracciones y momentos de espera del alumnado son mayores que con el PD, lo que lleva aparejado mayor pérdida de tiempo, desmotivación y falta de continuidad en la dinámica de la sesión.

Al mismo tiempo, dada la conexión que la práctica de las actividades físicas y corporales establecen con el desarrollo emocional de la persona, según Barba y López (2018), la música en vivo (PD) propiciará la evolución y mejora de aspectos no sólo emocionales, sino también motivacionales y madurativos del alumnado (Fernández García, G. Molero, y Romero Ramos, 2019).

Por otra parte, la actividad del PD supondría una mejora en la atención de todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, quienes, ante una fuente sonora proveniente de un agente humano y no una máquina, pasarían de «oir» el estímulo musical como una recepción casual, sin poner atención –dado que al trabajar con música grabada se suele hacer de

forma repetitiva de manera que los temas terminan siendo conocidos por todos– a «escuchar» de una manera atenta (Cruces, 2002).

Esta percepción acústica deberá ser integrada, al mismo tiempo, al movimiento de manera consciente. En este sentido, es importante destacar que el 100 % de la muestra participante (profesorado y alumnado) ve más relación entre los acentos musculares y musicales con el PD que con la música grabada, a raíz de los cuestionarios recogidos. Precisamente, estos resultados en los que además, la preferencia por el PD ha sido de un 100 %, podrán emplearse para la realización de futuros trabajos, junto a las directrices iniciadas por esta investigación.

De esta manera, y dada la escasez de trabajos sobre el tiempo en la clase de DCL, se hace necesario seguir ampliando el campo de conocimiento dando a conocer a todos los responsables de estas enseñanzas los resultados, proponiendo una mejora de la gestión del tiempo (Molina, Garrido y Martínez-Martínez, 2017). Esto propiciaría, además de la apertura de nuevas líneas de investigación, la creación de un marco teórico adecuado para el acompañamiento pianístico de la DCL, lo que es más que necesario para estas enseñanzas (Vallés, 2015; Tello, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, A. (2018). *Historia del ballet y de la danza moderna*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Aguado, S. (2009a). Arreglos de piano para Danza. Vol. 1. Madrid, España: Editorial Real Musical.
- Aguado, S. (2009b). Arreglos de piano para Danza. Vol. 2. Madrid, España: Editorial Real Musical.
- Alemany, M.J. (2009). *Historia de la Danza I*. Valencia, España: Piles editorial.
- Atlas, A.W. (2002). *La Música del Renacimiento: La música en la Europa Occidental, 1400-1600*. Madrid: Akal.
- Barba, Á.V., y López, A.M.M. (2018). Formación del profesorado, prácticas corporales y experiencia emocional. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 251-271.
- Beadle, J., Trezise, S., Fuller, S., Dearling, R., Crimp, B., Orga, A., Jonson, S., O'connor, P. y Tanner, M. (2003). *Gran Enciclopedia de la Música*. México: Ediciones Folio.
- Brendel, A. (2013). *De la A a la Z de un pianista. Un libro para amantes del piano*. Barcelona, España: Acantilado.
- Caldwell, J. (1996). *La Música Medieval*. Madrid: Alianza Editorial.

- Campos, M. del C., Garrido, M. E., y Castañeda, C. (2011). El estilo de enseñanza como determinante del tiempo de compromiso motor en Educación Física. *Scientia: Revista Multidisciplinar de Ciencias de La Salud*, 16(1), 40–51.
- Carroll, J. (1963) A model for school learning. *Teacher College Record*, v. 64, p. 723-733.
- Cavalli, H. (2001). *Dance and music*. Florida, Estados Unidos: University Press of Florida.
- Conservatorio Superior de Danza «Ángel Pericet» (2017). *Nuestro Centro*. Málaga, España. Recuperado de: <http://www.csdanzamalaga.com/nuestro-centro/>
- Conservatorio Superior de Danza «Ángel Pericet» (2017). *Plan Anual de Centro, curso 2017/18*, Málaga, España (documento sin publicar).
- Cruces, F. (2002) Niveles de coherencia musical. La aportación de la música a la construcción de mundos. *Revista Transcultural de Música*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200603>> ISSN.
- Degas: *La clase de danza* Musée d'Orsay, 2006-2019, recuperado de [https://www.musee-orsey.fr/es/colecciones/obras-comentadas/pintura/commentaire_id/la-clase-de-danza-2445.html?tx_commentaire_pi1%5BpidLi%5D=509&tx_commentaire_pi1%5Bfrom%5D=841&cHash=9726520afc](https://www.musee-orsay.fr/es/colecciones/obras-comentadas/pintura/commentaire_id/la-clase-de-danza-2445.html?tx_commentaire_pi1%5BpidLi%5D=509&tx_commentaire_pi1%5Bfrom%5D=841&cHash=9726520afc)
- Dendena, N. Romero y Carmo, M. (2009). Educação Física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. *Movimento*, 15(4): 193-214.
- Díaz, J. (2001). *El proceso de toma de decisiones en la programación de la educación física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado*. Tesis sin publicar. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

Esteban, N. (1993). *Ballet, nacimiento de un arte*. Madrid, España: Librerías deportivas Esteban Sanz, S.L.

Fernández-García, J. C., Molero, H. G., y Romero-Ramos, O. (2019). La gestión del tiempo como competencia docente en la clase de danza clásica. *Movimento: revista da Escola de Educação Física*, (25), 1-16. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.89401>

Fdez-Revellés, A.B. (2003). *Efecto del conocimiento de resultados de los índices temporales de eficacia sobre la competencia docente Tiempo* (Tesis doctoral), Universidad de Granada, España. Recuperado de:
http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/39630/FernandezRevelles_Tiempo_.pdf;jsessionid=A3497FE02D45F828960FE5CC8C540AAA?sequence=1

Fdez-Revellés, A.B. (2008). El tiempo en la clase de educación física: la competencia docente tiempo. *Deporte y Actividad Física para todos*, 41, 102–120.

Foster, R. (2010). *Ballet pedagogy. The art of teaching*. Florida, Estados Unidos: University Press of Florida.

G. Molero, H., y Romero Ramos, O. (2016). Tiempo de compromiso motor según el soporte musical en danza. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5(1), 70-94. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2016.v5i1.6149>

G. Molero, H. y Fernández-García, J.C. (2020). Observación sistemática de variables temporales e incidencia del soporte musical utilizado en la clase de Danza Clásica. En Díaz, A.M., Alonso, J.M., y Llorens J.B. (Eds.), *Comunicar en Danza* (1ª ed., pp. 271-287) Granada, 2020.

- G. Molero, H., Romero-Ramos, O. y Fernández-García J.C. (2019) Impact of musical resource on time distribution in Classical Dance classes: A comparison of dance styles *Polish Journal of Sport and Tourism*, 26 (4), 16-21.
- González, N. F. (2019). Tiempo de compromiso motor en Educación Primaria. *Journal of Physical Education and Human Movement*, 1(2), 37-44.
- Grosso, L.A.C. (2013). *Revisión de problemas comunicacionales en la clase de técnica de danza observados por un músico de danza*, (Tesis doctoral). Universidad de Évora, Janeiro, Brasil.
- Gutiérrez, R. (1998): *La estética del espacio escolar. Estudio de un caso*. Barcelona, España: Oikos-tau.
- Harriss, DJ, MacSween, A. y Atkinson, G. (2017). Estándares para la ética en la investigación del deporte y la ciencia del ejercicio: actualización de 2018. *Revista internacional de medicina deportiva*, 38 (14), 1126-1131.
- Hernández, A., Castellano, J., Camerino, O., Jonsson, G., Villaseñor, Á. Lopes, A. y Anguera, M.T. (2014). Programas informáticos de registro, control de calidad del dato, y análisis de datos. *Revista de Psicología del Deporte*, 23 (1) 111-12.
- Herrera, T.L, y Gómez, I.G. (2011). Programa de entrenamiento cognitivo-constructivista para piano de acompañamiento de ballet clásico. *Publicaciones*, 41,85-104.
- JAVA. (2013). Declaration of Helsinki World Medical Association. Declaration of Helsinki. *Bulletin of the World Health Organization*.

- Jorba, A. (2012). Los instrumentos, el ballet y las danzas en Francia del Siglo XVII [entrada en blog]. *Anna Jorba Ricart. Música y cultura. Arte*. Recuperado de: <https://annajorbaricartblog.blogspot.com/2012/07/los-instrumentos-el-ballet-y-las-danzas.html>
- Klapp, S. T., y Greenberg, L. A. (2009). Temporary activation of perceptual–motor associations: A stimulus–response interpretation of automaticity. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(5), 1266.
- Lozano, L., y Viciano, J. (2002). Las competencias docentes en Educación Física. Un estudio basado en la competencia de gestión del tiempo y la organización de la clase. *Investigación en educación física y deportes*, (10), 75-95.
- Lozano, L., Viciano, J. y Piéron, M. (2006). Análisis de los instrumentos de observación empleados para el registro de variables temporales en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 82, 22–31.
- Markessinis, A. (1995). *Historia de la danza desde sus orígenes*. Madrid, España: Librerías deportivas Esteban Sanz, S.L.
- Matamoro, B. (1998). *El ballet*. Madrid, España: Acento editorial.
- Melómanos (2019) Violín de bolsillo (en francés: Pochette, inglés, Kit, alemán: Taschengeige) [entrada en blog]. *Melómanos*. Recuperado de: <http://www.melomanos.com/glossary/violin-de-bolsillo-en-frances-pochette-ingles-kit-aleman-taschengeige/>

- Metzler, M.W. (1979). *The measurement of academic learning time in physical education*. (Unpublished Thesis). The Ohio State University, Columbus.
- Metzler, M.W., De Paepe, J. y Reif, G. (1985). Alternative technologies for measuring academic learning time in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 4(4), 271-285.
- Molina, E. (1994). *Improvisación al piano. Vols. I y II*. Madrid, España: Real Musical.
- Molina, E. (2004). *Improvisación al piano. Vols. III*. Madrid, España: Real Musical.
- Molina, J., Garrido, J. C., y Martínez-Martínez, F. D. (2017). Gestión del tiempo de práctica motriz en las sesiones de educación física en educación primaria. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 12(1), 129-138.
- Olabuenaga, J. I. R., e Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de deusto.
- Olmedo, J.A. (2000). Estrategias para aumentar el tiempo de práctica motriz en las clases de Educación Física escolar. *Apunts: Educación física y deportes*, 59, 22-30.
- Pedro, de, C. (2012) Ethel Lynch, una vida dedicada al ballet y la danza [entrada en blog]. *Danza Ballet*. Recuperado de: <https://www.danzaballet.com/ethel-lynch-una-vida-dedicada-a-la-ensenanza-del-ballet-y-la-danza/>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, Vol.1 Métodos*. Madrid, España: La Muralla.

Piéron, M. (1986). *Enseñanza de las actividades físicas y deportivas. Observación e investigación*. Málaga: Unisport.

Piéron, M. (1988a). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.

Piéron, M. (1988b). *Pedagogía de la actividad física y del deporte*. Málaga: Unisport.

Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.

Pueyo, C. (2011). *Música en danza. Manual de música aplicada a la danza académica*. Zaragoza, España: Editorial Prames.

Ramírez, J., Lozano, L., San-Matías, J., Zabala, M. y Viciano, J. (2006). Directrices metodológicas para la observación sistemática del tiempo de clase en la investigación de la educación física. *European Journal of Human Movement*, 15, 187-196.

Real Decreto 989/2000, de 2 de junio, por el que se establecen las especialidades del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, se adscriben a ellas los profesores de dicho Cuerpo y se determinan las materias que deberán impartir. B.O.E. Núm. 149. Jueves 22 de junio. pp. 21998-22002.

Real Decreto 428/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y de Danza. B.O.E. Núm. 143. Sábado 15 de junio de 2013. pp. 45346 a 45354.

Real Decreto 427/2013, para las especialidades docentes del Cuerpo de Catedráticos de Música y AAEE vinculadas a las Enseñanzas superiores de música y de danza. B.O.E. Núm. 143, de 15 de junio de 2013, pp. 45334 a 45345.

Reglamentos y Normativa de Doctorado de la Universidad de Málaga:

<http://www.uma.es/doctorado/cms/menu/normativa/>

Royal Academy of Dancing of London. (1987). *El ballet*. Barcelona, España: Montnegre.

Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid, España: Akal.

Siedentop D., Birdwell, D. y Metzler, M. (1979). *A process approach to measuring teaching effectiveness in physical education*. Paper presented at the AAHPERD research symposium: New Orleans.

Sirera, B. y Sirera, M. (2009). *El piano en la danza. Investigación musicológica*. Madrid, España: Editorial Alpuerto.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

Telama, R., Varstala, V., Heikinaro-Johansson, P. y Pauku (1986). The relationship between pupil's leisure time Physical activity and motor behavior during physical education lessons. *M. Piéron y G. Graham, Sport Pedagogy*. Champaign: Human Kinetics. (57-62).

Tello, I. (2016). *El acompañamiento pianístico de la danza: la improvisación como recurso creativo* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/40384/1/T38087.pdf>.

Valeva, P. (2019). El encantador violín de bolsillo [entrada en blog]. *Paloma Valeva. El especialista del violín*. Recuperado de: <https://palomavaleva.com/es/el-encantador-violin-de-bolsillo/>.

- Vallés Grau, L. (2015). *La especialidad de pianista acompañante en la titulación superior de música: una propuesta de currículum e integración en el sistema educativo español*, (Tesis doctoral). Universidad Jaume I, Castellón, España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/319458>.
- Wong, Y.S. (2011). *The art of accompanying classical ballet technique clases*, (Tesis doctoral). University of Iowa. Iowa, Estados Unidos. Recuperado de: <http://ir.uiowa.edu/etd/1192/>
- Yanci Irigoyen, J., Vinuesa Mendieta, A., y Yanci Irigoyen, L. (2016). El tiempo de compromiso motor en las sesiones de Educación Física del primer y segundo ciclo de Educación Primaria. *Sportis*, 2(2), 239-253. <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.2.1447>

ANEXOS

TRABAJOS INTEGRANTES DE LA INVESTIGACIÓN

**Artículo I. TIEMPO DE COMPROMISO MOTOR SEGÚN EL
SOPORTE MUSICAL EN DANZA
(RICAFFD)**

Título: Tiempo de compromiso motor según el soporte musical en danza.

Autores: G-Molero, H. y Romero Ramos, O.

Revista: Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Volumen: 5

Página inicial: 70

Página final: 94

Año de publicación: 2016

DOI: <https://doi.org/10.24310/riccafd.2016.v5i1.6149>

RESUMEN

Este trabajo de investigación se desarrolló en la clase de técnica de danza clásica de un Conservatorio Superior de Danza. El objetivo principal del estudio es analizar las principales diferencias metodológicas, didácticas y pedagógicas, mediante una metodología de investigación mixta, entre la clase impartida con música grabada (CD) y la clase con el profesor pianista acompañante de danza dado que la labor de éste último sigue haciéndose necesaria a pesar de los medios digitales actuales. Se analizó mediante grabación en vídeo, hoja de observaciones y cuestionarios, dos clases en las que la única diferencia fue el soporte musical. Se encontraron diferencias significativas entre ambas sesiones, como por ejemplo una media de 38 segundos para la búsqueda de la música necesaria para cada variación con el CD frente a los seis segundos registrados en la sesión con pianista o un mayor número de desplazamientos hacia la fuente de sonido por parte de la profesora en el caso del CD,

además de aspectos motivacionales y emocionales diferenciados, resultando más eficaz y productivo el uso de la música en vivo frente a la música grabada.

PALABRAS CLAVE: danza clásica, pianista acompañante de danza, música grabada, variaciones, compromiso motor, expresividad, motivación, rendimiento.

Artículo II. LA GESTIÓN DEL TIEMPO COMO COMPETENCIA
DOCENTE EN LA CLASE DE DANZA CLÁSICA
(MOVIMIENTO)

Título: La gestión del tiempo como competencia docente en la clase de danza clásica.

Autores: José Carlos Fernández-García, Hayda García Molero y Óscar Romero Ramos.

Revista: Movimento, revista da Escola de Educação Física

Volumen: 25

Página inicial: 1

Página final: 16

Año de publicación: 2019

DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.89401>

RESUMEN

Esta investigación se llevó a cabo para conocer las diferencias en las variables temporales que conforman la competencia docente “Tiempo de compromiso motor” en la clase de Danza Clásica, bien acompañada de música grabada o por profesor pianista acompañante de danza. Se procedió al análisis de 50 grabaciones con ambos soportes musicales en un Conservatorio Superior de Danza de 89 alumnas que realizaban sus clases en un aula de ballet. Los resultados obtenidos destacan que según el soporte musical utilizado hay diferencias en las categorías de “Tiempo de Tarea” y “Tiempo de Organización”, mostrándose un mayor valor en el “Tiempo de Tarea” en las sesiones en las que se utilizó la música en vivo, así como un menor tiempo en la “Organización”, por lo que emplear la música en vivo podría proporcionar sesiones más productivas y con menor pérdida de tiempo.

PALABRAS CLAVE: docentes, música, tiempo, pruebas de rendimiento.

**Artículo III. IMPACT OF MUSICAL RESOURCE ON TIME
DISTRIBUTION IN CLASSICAL DANCE CLASSES: A
COMPARISON OF DANCE STYLES
(POLISH JOURNAL OF SPORT AND TOURISM)**

Título: Impact of musical resource on time distribution in Classical Dance classes: a comparison of dance styles.

Autores: García Molero, H., Romero-Ramos, Ó., Fernández-García J.C.

Revista: Polish Journal of Sport and Tourism.

Volumen: 26

Página inicial: 16

Página final: 21

Año de publicación: 2019

DOI: 10.2478/pjst-2019-0021

ABSTRACT

Introduction. This paper tries to elucidate the possible differences in time distribution in a classical dance (CLD) class, depending on whether it is taught using recorded music (CD) or live music played by the piano teacher accompanying the dance (PD).

Material and methods. In this work, different temporal categories have been compared according to the style of dance of 89 female students divided into two groups: classical-contemporary dance and Spanish-flamenco dance, with CD or PD.

Results. Higher values were obtained in most of the categories in the classical-contemporary group than in the Spanish-flamenco group, and the differences were maintained according to the musical resource used, with better results when using live music.

Conclusions. PD in CLD classes can result in more profitable sessions for both students and teachers due to more cost-effective use of time during classes.

KEY WORDS: motor activity, efficiency, music, motor activity time.